

# Frigjørende dannelse

Hvilke momenter i barnets utvikling bør vektlegges i utdanningen for å fremme frigjørende dannelse?

**Knut Evjen**



Hovedoppgave i profesjonsstudiet i pedagogikk

Pedagogisk forskningsinstitutt  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Oslo

Våren 2006

## SAMMENDRAG AV HOVEDOPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

FRIGJØRENDE DANNELSE

Hvilke momenter i barnets utvikling bør vektlegges i utdanningen for å fremme frigjørende dannelse?

**AV:**

Knut EVJEN

**EKSAMEN:**

Hovedoppgave i pedagogikk, profesjonsstudiet  
2. avdeling, pedagogisk-psykologisk rådgivning,  
Cand. Ed.

**SEMESTER:**

Våren 2006

**STIKKORD:**

Dannelse

Barnets utvikling

Selvregulert læring

Kunst

# **SAMMENDRAG**

## ***Problemstilling***

Oppgavens tematikk er knyttet til et ønske om økt fokus på dannelsesidealet i oppdragelsen generelt og i utdanningen spesielt. Jeg oppfatter manglende bevissthet rundt en selv i omgang med andre mennesker som et samfunnsmessig problem, og har tro på vektlegging av dannelsesidealet som et mulig virkemiddel for å bøte på dette problemet. Dannelse forstår jeg som aktørmentalitet og en kritisk refleksiv bevissthet, hvor jeg i denne oppgaven også ilegger den et frigjørende aspekt, i metakognitiv forstand. Ved å stadfeste at det foreligger et problem må jeg også klargjøre hva jeg mener problemet er, og hva som ligger under. Siden jeg påstår det er et samfunnsmessig problem må jeg gå inn i oppdragelsen, og se om noen momenter er fordelaktige å vektlegge i barnets utvikling for å fremme en senere frigjørende dannelse. Problemstillingen blir dermed følgende:

## **Hvilke momenter i barnets utvikling bør vektlegges i utdanningen for å fremme frigjørende dannelse?**

Her vil fokuset ligge på menneskets sosialitet, og hvordan barnets kognitive utvikling forløper. Språkets betydning i så henseende vil også bli vektlagt.

Som forslag til verktøy i utdanningen vil jeg foreslå selvregulert læring som metode, og kunsten sett fra et psykologisk perspektiv. Disse må imidlertid brukes med dannelsesperspektivet i bunn. Dette vil ende i frigjørende dannelse, tiltenkt å ha et erkjennelsespotensial.

## ***Metode***

Dette er en teoretisk oppgave basert på den hermeneutiske metode, i grensefeltet mellom pedagogisk filosofi og pedagogisk psykologi. Jeg ser det som uheldig å se disse fagfeltene løsrevet, eksemplifisert gjennom at selvregulert læring som metode bør sees i sin kontekst, altså med dannelsesidealet i bunn, for ikke å bli misbrukt.

## ***Kilder***

Først og fremst ønsker jeg å trekke frem Lev Vygotskys teorier om barnets kognitive utvikling innvevd i en sosial kontekst som grunnlagsmaterialet i min besvarelse av problemstillingen, gjennom hans fokus på både språket og kunstens betydning for menneskets psyke. Den frigjørende dannelsen, som jeg baserer på Jürgen Habermas, vil fungere som ramme rundt besvarelsen. Videre har følgende teoretikere en betydning i oppgaven: John Dewey, Theodor Adorno, Roald Nygård, Ivar Bråten, Erling Lars Dale, Jon Hellesnes, Hans Skjervheim, Jean-Paul Sartre og Klaus Mollenhauer.

## ***Konklusjoner***

I første kapittel argumenterer jeg for at det gunstig med aktørmentalitet både på et individuelt og et samfunnsmessig plan. Imidlertid forutsetter aktørmentalitet en tro på den frie vilje. Videre viser jeg urovekkende konsekvenser av misbrukt brikkementalitet om denne er rådende i samfunnet. I kapittel to etablerer jeg sosialitet som grunnleggende for mennesket, og behandler også barnets utvikling og hvilke momenter som bør vektlegges. Språket vil vise seg å ha avgjørende betydning. I kapittel tre behandler jeg selvregulert læring, et godt pedagogisk verktøy hvor momentene fra forrige kapittel blir vektlagt ytterligere i undervisningssituasjonen. I kapittel fire behandles kunsten og dens psykologiske betydning, ment å komplettere selvregulert læring som verktøy skolen kan bruke for å fremme barnets dannelsen. Alt dette vil lede mot femte og siste kapittel, hvor den frigjørende dannelsen behandles, og hvor språket knyttes til menneskets mulighet for erkjennelse.

## FORORD

Gjennom dette året har jeg lært mye og fått en brennende interesse for pedagogikk som fagfelt. Jeg hadde ikke forutsetning til å vite hvor tungt og ensomt hovedoppgaveskrivningen ville bli, men jeg vil heller ikke ha vært foruten denne erfaringen. Særlig spennende syns jeg det har vært å kunne fordype meg i primærlitteratur, mens svarene knyttet til problemstillingen gradvis åpenbarte seg, og også banet vei for nye tanker og ideer. Jeg føler meg på ingen måte utlært, men ser studiet med hovedoppgaven på slutten som etableringen av et fundament for videre læring.

Venner og familie fortjener takk for alltid å være der for meg når jeg trenger dere. Stor takk til Erling Lars Dale for inspirerende veiledning og alt jeg har lært innen pedagogikkfaget. Størst takk til min forlovede Eglè for å være den du er, og også for oppmuntring og støtte når det har vært som verst. Gerais laikais mes vertinam buvima kartu, blogais laikais mes palaikome ir mokomės vienas iš kito.

Oslo, 27. juni 2006

Knut Evjen

<b>INNLEDNING .....</b>	<b>1</b>
1. Oppbygningen av oppgaven.....	2
1.1. Problemstilling .....	2
1.2. Oppgavestrukturen .....	3
1.3. Avgrensninger i lys av problemstillingen .....	4
2. Metodegrunnlaget i oppgaven.....	6
2.1. Kjennetegn på den vitenskapelige metode .....	7
2.2. Det metodiske grunnlaget brukt i oppgaven.....	10
<b>1. AKTØRIDEALET .....</b>	<b>13</b>
1.1. Den frie vilje.....	14
1.1.1. Et historisk tilbakeblikk.....	14
1.1.2. Den vitenskapelige determinismen .....	15
1.1.3. Ytterligere problematisering av den frie vilje .....	17
1.2. Roald Nygårds begreper om aktør og brikke .....	21
1.2.1. Begrepsavklaring.....	21
1.2.2. Empirisk grunnlagsmateriale.....	22
1.2.3. Aktøridealet kombinert med ansvarlighet.....	24
1.3. Aktør og brikke i et samfunnsperspektiv .....	26
1.3.1. Hva kjennetegner en kultur?.....	27
1.3.2. Ulempen med brikkementalitet for et samfunn.....	28
1.3.3. Samfunnsmessige konsekvenser ifølge Theodor Adorno .....	30
1.4. Et forsterket fokus på den sosiale dimensjonen .....	33
<b>2. JOHN DEWEY OG LEV VYGOTSKY.....</b>	<b>36</b>
2.1. John Dewey .....	37
2.1.1. Et samfunnsmessig perspektiv med Deweys demokratiske ideal .....	38
2.1.2. Den sosiale dimensjonen .....	40
2.1.3. Utdypelse av momenter å fremme i barnets utvikling .....	43
2.1.4. Undervisningssituasjonen.....	46
2.1.5. Avsluttende betraktninger .....	48
2.2. Lev Vygotsky og barnets utviklingsforløp.....	49

2.2.1. Internaliseringsteorien og den nærmeste utviklingssone .....	50
2.2.2. De dagligdagse og de vitenskapelige begreper .....	53
2.2.3. Erttertidens tolkning av Vygotsky .....	56
2.3. Sammenligning av John Dewey og Lev Vygotsky .....	59
2.4. Avsluttende bemerkninger .....	61
<b>3. SELVREGULERT LÆRING .....</b>	<b>63</b>
3.1. Presentasjon av selvregulert læring.....	64
3.1.1. Bakgrunnsteori til selvregulert læring.....	64
3.1.2. Hva er selvregulert læring? .....	65
3.1.3. Hvordan foregår selvregulert læring?.....	69
3.2. Sosialitet og selvregulert læring.....	72
3.2.1. Sosiale aspekter ved selvregulert læring .....	72
3.2.2. En kollektivistisk tilnærming til selvregulert læring.....	74
3.2.3. Avsluttende kommentarer til den intellektuelle sfæren.....	78
<b>4. LEV VYGOTSKY OG KUNST I SKOLEN.....</b>	<b>79</b>
4.1. Lev Vygotsky og kunstens psykologi .....	80
4.1.1. Etableringen av en vitenskapelig tilnærming til kunst .....	81
4.1.2. Kunstens sosiale aspekt og dens bruk i undervisningen .....	85
4.1.3. Kunst som katarsis.....	88
4.1.4. Samfunnets bruk av kunstens frigjørende potensial.....	91
4.2. Erling Lars Dales syn på kunst i skolen .....	93
<b>5. FRIGJØRENDE DANNELSE .....</b>	<b>94</b>
5.1. Hva er dannelsel? .....	95
5.1.1. Innføring til dannelsesidealet .....	95
5.1.2. Dannelsens motsats .....	98
5.1.3. En videre utdypelse av dannelsesidealet .....	100
5.2. De behandlede momentene sett i lys av dannelsesidealet.....	102
5.2.1. Aktørbegrepet og dannelsel .....	103
5.2.2. Et forsvar av Deweys dannelsesideal .....	103
5.2.3. Et kritisk blikk på selvregulert læring og dens bakgrunnsteori.....	105

5.2.4. Samfunnets misbruk av kunsten.....	107
5.3. Erkjennelse og frigjørende dannelse .....	108
5.3.1. Jürgen Habermas' erkjennelse og interesse.....	109
5.3.2. De behandlede momentene i lys av frigjørende dannelse .....	112
5.3.3. Den erkjennende vitenskap som frigjørende dannelse .....	113
<b>OPPSUMMERING .....</b>	<b>114</b>
<b>KILDEHENVISNINGER.....</b>	<b>116</b>



# INNLEDNING

Mennesket er et paradoksalt vesen; på den ene siden etterstreber vi rettferdighet og best mulig oppvekstvilkår for alle, men samtidig kan det virke som rå utnytting av de som ikke er i stand til selvhevdelse er den rådende normen. Videre er det tankevekkende hvordan mennesket er den første skapningen som befolker jordkloden som gjennom sine handlinger klarer å forrykke den naturlige miljøbalansen, og i så måte sannsynligvis selv er en medvirkende årsak til naturkatastrofer grunnet global oppvarming. Fordi mennesket er utrustet med en evne til å manipulere seg selv og sine omgivelser følger det også med et særskilt ansvar som det kan virke som vi kun stykkevis påtar oss. Bevissthet rundt hvem vi er og ansvaret som følger med, kan eksemplifiseres med Theodor Adornos ønske om å unngå et nytt Auschwitz gjennom nettopp bevisstgjøringen, for som han sier: ”Faren for at det grusomme skal gjenta seg ligger ikke minst i det at man lukker øynene for det (Adorno 1972:142). Jeg vil hevde at forbedring kun kan realiseres dersom en kritisk refleksiv bevissthet gjennomsyrrer samfunnet. For gjennom hele tiden å spørre om hva som kan forbedres, ha en pågående debatt rundt hva vi egentlig vil skal overføres til neste generasjon, og hvorfor noe ikke gikk helt som vi tenkte oss, kan vi forhåpentligvis unngå å falle i alle fellene historien legger for oss, eller la tilfeldigheten bli den eneste rådende faktor. Med dette som overordnet mål, vil jeg ta utgangspunkt i oppdragelsen av barnet, som er et komplekst felt. Jeg ønsker å trekke ut enkeltmomenter jeg ser som hensiktsmessige å vektlegge i barnets utvikling, for å etablerere forutsetningene for en økt bruk av bevisstheten vi alle innehar, i håp om at morgendagens verden kan bli bedre.

## **1. Oppbygningen av oppgaven**

Problemstilling, struktur og avgrensninger, med innskutte betraktninger rundt vanskeligheter med å gjennomføre intensjonene bak oppgaven, blir her presentert.

### **1.1. Problemstilling**

Jeg vil ikke påstå at jeg her presenterer fasitsvaret på hvordan bevisstheten tatt opp innledningsvis kan fremmes i samfunnet, men *dannelsesidealet* slik jeg forstår det, innebærer økt bevissthet rundt seg selv og andre mennesker, og jeg ser det derfor som noe som er verdt å skape grobunn for hos barna. På grunnlag av det jeg oppfatter som et generelt problem i dag, og med håp om at vi gjennom barneoppdragelsen kan skape bedre forutsetninger, vil problemstillingen bli følgende:

**Hvilke momenter i barnets utvikling bør vektlegges i utdanningen for å fremme frigjørende dannelses?**

Vi har et ønske om å lykkes med oppdragelsen, at den kommende generasjon er utrustet med de nødvendige kunnskaper for å klare samfunnets krav i fremtiden. Dessuten blir det også lagt vekt på barnets utvikling av sosiale ferdigheter. Begge disse tilnærmingene peker i retning av barnets tilpasning til samfunnet rundt seg, både intellektuelt og sosialt. Imidlertid er barnet aktivt i sitt møte med omgivelsene. Det er ikke bare barnet som skal tilpasse seg, det skal også fremme sine interesser og behov. Barnet er altså ikke et objekt i verden, men et subjekt som ikke bare møter, men er en del av verden. I denne verdenen møter subjektet andre subjekt, og der kommer den dypere hensikten med sosialiseringen inn. Enkeltindividets ukrenkelighet er noe jeg har som grunnleggende norm. Allikevel betyr ikke det at man kan la sine ønsker gå på bekostning av andre individer; da har man gjort andre mennesker til objekter for seg selv. Det ligger ingen automatikk i dette menneskesynet, selv om det er grunnleggende

for den vestlige kultur, og en forutsetning for et fungerende demokrati. Ideelt skal dette bli lært oss på skolen.

## **1.2. Oppgavestrukturen**

Skolen trer inn som en viktig institusjon i barnets oppdragelse. Den har en utdanningsoppgave, men i dette ordet ligger også en idé om dannelse, at barnet skal utdannes. Dette dannelsesidealet, som jeg gjennom oppgaven skal jobbe meg frem mot, ligger i skjæringspunktet mellom subjekt og subjekt, mellom menneskets natur og kultur, mellom det vi har lært fra foreldre og lærere og våre egne tanker, mellom frihet og ansvar. Det er altså her ethvert menneske befinner seg. Imidlertid trenger vi ikke ha et bevisst forhold til hvordan våre liv utarter seg, vi kan drive med strømmen og kun la livet komme, det er nok lettest, men er det ønskelig? Dette skal jeg behandle nærmere i denne oppgavens kapittel en, da knyttet til Roald Nygårds brikkebegrep, som jeg kommer til å knytte til deterministisk tankegang. Her legitimerer jeg føringene som ligger i problemstillingen, gjennom å diskutere forutsetningene som ligger i bunn. Problemet er hva som skjer dersom majoriteten av befolkningen i samfunnet har brikkementalitet? Imidlertid oppfatter jeg det som en problematikk vi møter i kapittel en; vanskeligheten med det tradisjonelle menneskesynet kombinert med en mer utbredt aktørmentalitet. Derfor kommer jeg til å foreslå et annet menneskesyn, uten at det må sees som en nødvendighet. Imidlertid vil jeg hevde det logisk er noe enklere å løse paradoksene som oppstår gjennom problematiseringene i kapittel en, dersom det godtas at skillet mellom individ og det sosiale fortoner seg som kunstig. Dette må ikke misforstås som pulverisering av individualiteten, men derimot som en forståelse av et individs sosiale rom.

Dette menneskesynet kommer jeg til å utdype i andre kapittel, hvor jeg har forstått både John Dewey og Lev Vygotsky som forkjempere for et menneskesyn med store likheter, tuftet på sosialitet, realisert og levendegjort gjennom språket. Med Dewey kommer jeg inn på grunnlaget for det jeg senere vil kalle et dannelsesideal, en utdypelse av momenter i barnets utvikling jeg vil hevde bør fremmes. Gjennom

Vygotskys teorier ønsker jeg å få frem dypere forståelse av hvordan barnets utvikling foregår, med henblikk på å fremme enkeltmomentene i barnets utvikling nettopp behandlet. Med det teoretiske rammeverket på plass, kan jeg konkretisere med to metoder, ment å utfylle hverandre. Selvregulert læring er ment å være et eksempel på et gunstig redskap for å fremme barnets tilnærming til sin kognitive og intellektuelle sfære. Omsider vil jeg også fremheve kunsten som en tilnærming til den emosjonelle og en mer personlig sfære i barnet. Denne oppdelingen mellom ”fornuft” og ”følelser” er imidlertid forenklet i og med at disse to sfærene egentlig interagerer og tidvis kan være vanskelig å skille fra hverandre. Jeg bruker den likevel for å lette strukturen av oppgaven. Videre må det understrekes at disse metodene i seg selv ikke virker dannende på barnet, men brukt på riktig måte, med et fundament i kritisk refleksjon, i åpenhet, dialog og bevissthet rundt konteksten læringen foregår i, kan disse verktøyene på en gunstig måte fremme viktige momenter i barnets utvikling, som igjen innehar et potensial til å fremme en påbegynt dannelsesprosess. Gjennom kunsten er forutsetningene lagt for en behandling av frigjørende dannelses. Hele oppgaven er implisitt om frigjørende dannelses, men jeg finner det nødvendig først å utdype forutsetningene og teorigrunnlaget før behandlingen av denne. Problemstillingen blir besvart gjennom å ta opp et og et moment av den fortløpende.

### **1.3. Avgrensninger i lys av problemstillingen**

Med et såpass vidt tema blir det nødvendig med svært store avgrensninger i oppgaven. Først av alt kan begrepsavklaringene foretatt underveis virke noe upresise. De kan nok fortone seg som vage henvisninger til det den enkelte finner som positive konnotasjoner, det vil si jeg sier frigjørende dannelses er fint, og lar det være opp til leseren å legge i begrepet hva vedkommende finner som positivt. Jeg vil allikevel hevde dette ikke er realiteten. Jeg har bevisst unngått å bli for konkret, fordi oppgaven snarere skal peke i en retning av filosofisk art, fremfor å gi entydige svar i bestemte situasjoner. Jeg har valgt å gi føringer i bestemte retninger, fremfor å fremføre bastante konklusjoner. Å skrive om menneskets selvforståelse vil jeg hevde forutsetter at de endelige svarene besvares av enkeltindividet fremfor av meg. Videre avgrenser jeg

meg fra å behandle ulike oppfatninger av hva som kan ligge i dannelsesbegrepet, da dette blir for vidtfavnende for denne oppgaven, og tar heller utgangspunkt i ett perspektiv.

Jeg har en samfunnsmessig vinkling i oppgaven, men sett i forhold til enkeltindividet. Fokuset er altså det enkelte mennesket, uten å definere det nærmere, sett fra et samfunnsperspektiv. Hvordan skal vi møte borgerne i et samfunn? Problemet med min presentasjon er at det å fremme den frigjørende dannelsen et svært omfattende prosjekt. Det er ressurskrevende, og med mange uforutsette konsekvenser. For enkeltindividet blir den frigjørende dannelsen et livsprosjekt. Min betoning av språkets betydning på et abstrakt plan, og da i forhold til kritisk refleksjon, krever årevis med teoretisk læring, og man kan spørre seg om dette er mulig for alle individer i samfunnet? Hva med de med manglende mentale evner? Det fordrer en velfungerende kognisjon, og jeg har ikke tatt stilling til om den utelukkende kan læres, eller om det ligger biologiske forutsetninger i bunn som utelukker de som kommer under en hypotetisk grense i kognitiv utrustning. Videre kan man spørre om teori er like viktig for alle mennesker? Muligens er folk svært forskjellige i sine behov, og teorier rundt en frigjørende dannelsen kan ikke serveres som et fasitsvar for alle mennesker. Jeg har riktignok forsøkt å gi et betydelig rom for forskjeller mennesker imellom, men hele veien på det teoretiske plan, hele tiden basert på språket. Kan det være at en jeg feilaktig tillegger språket en for stor betydning? Felles for teoretikerne jeg har latt komme til ordet i denne oppgaven er at de er teoretisk forankret, og kan det være grunnen til at språket tillegges en såpass stor betydning? Videre, er frigjørende dannelsen noe alle vil? Dette blir ikke problematisert i oppgaven, siden jeg ser vilje som noe som automatisk følger det å se meningen med en aktivitet, som jeg har basert på småbarns naturlige læringslyst og nysgjerrighet.

Videre er oppdragelse et essensielt element, men denne innehar mange dimensjoner, alt fra hele familiens hverdagslige liv, til barnets kognitive utvikling. Jeg kommer her til å begrense og forenkle dette svært komplekse feltet til et fokus på barnets kognitive utvikling nedfelt i det sosiale felt gjennom betydningen språket innehar i så måte. Jeg

kommer altså ikke til å ta for meg språkutviklingen i seg selv, men jeg tillegger språket å være essensielt for det å være et menneske, gjennom at den former vår oppfatning av oss selv og verden rundt. Videre kommer jeg ikke til å se på sosialitet i seg selv, men vil også se denne som en forutsetning for menneskelig atferd. Med utdanning i problemstillingen har jeg ikke ment å avgrense oppdragelsen til utdanningen ment som skoleutdanning, i og med at det ville utelukket viktige komponenter i barnets tidligste utvikling. Imidlertid vil jeg kun ta for meg de elementene i oppdragelsen som er rettet mot skolen, så avgrensningen vil være i tilknytning til skolen, om ikke så mye på skoleundervisningen i seg selv. Fokuset mitt vil likevel være på barnets kognisjon på et generelt plan, så jeg avgrenser meg fra å behandle spesifikke kognitive komponenter. Siden fokuset mitt i oppgaven er barnets utvikling, reserverer jeg meg fra å redegjøre for forbedringspotensialet dersom man allerede føler seg determinert, da det snarere vil omhandle voksne. I den grad den voksne er behandlet i oppgaven, kan det snarere sees som resultatet og videreutviklingen av en tidligere gunstig oppdragelse, som er hva problemstillingen viser til.

## ***2. Metodegrunnlaget i oppgaven***

Pedagogikk er nært knyttet til oppdragelse. Med fremveksten av skoler, pekt på av Klaus Mollenhauer (2002:86ff), har det gått fra å være noe som angår foreldrene alene, dog forenklet, til å bli et svært komplekst felt, som involverer mange mennesker, foregår på mange arenaer, og også er et samfunnsmessig spørsmål. Det er her vi møter alle borgerne av samfunnet, og i skolen som arena foreligger også en mulighet for barna å bli kjent med alle kulturer, samfunnslag, ulike religiøse tilknytninger og kjønn, som igjen kan virke positivt på senere samfunnsengasjement og deltakelse i offentlige debatter. Her kommer læreren inn, fungerende som en representant for samfunnet, og skolen vil være barnets møte med det offentlige rom, i motsetning til hjemmet som et personlig rom. Derfor vil jeg hevde at læreren må basere sin virksomhet på vitenskapelighet, med den konsekvens at pedagogikken vokser frem som en

vitenskapelig disiplin, med den hensikt å fremlegge systematisk viten. Fokuset i oppgaven er hvordan man fra samfunnets side, representert gjennom en udefinert utdanningsinstitusjon, kan møte enkeltindividet. Derfor må vitenskapelighet ligge som et kriterium i bunn. Læreren kan da basere sine undervisningsmetoder på pedagogisk forskning, og denne må igjen være forankret i etisk praksis. Dette prinsippet bør oppfylles for at læreren kan ivareta sin funksjon som samfunnsrepresentant i møte med de respektive familiesfærer for å kunne betegnes som profesjonell. Jeg ser det som hensiktsmessig på et generelt grunnlag å fremlegge hva som ligger i vitenskapsbegrepet, for deretter å belyse metodikken brukt i teoriene henvist til i løpet av oppgaven.

## 2.1. Kjennetegn på den vitenskapelige metode

Ifølge Knut Erik Tranøy er vitenskapen vår kulturs ledende institusjon, på tvers av steder og tider, fortrinnsvis konstituert av de metodologiske normene den kjennetegnes av (Tranøy 1986:133). Det kan kort og godt fastslås at; ”Å være vitenskapelig *er* å være metodisk” (Tranøy 1986:126). Tranøy fortsetter: ”Med «metode» forstår jeg en fremgangsmåte for å frembringe kunnskap eller etterprøve kunnskapskrav, dvs. påstander som fremsettes med krav om å være sanne, gyldige eller holdbare” (Tranøy 1986:127). I dette foreligger et normativt grunnlag, som Tranøy definerer med følgende:

”Et *normativt system* er et endelig (avgrenset) og ordnet sett av normer og verdier for en gitt virksomhet. *Basis* i et normativt system er noen av systemets *verdier*, eller (med litt andre ord) det som ansees som verdige eller verdifulle *mål* for den virksomhet systemet skal styre eller legitimere. Siden virksomheten i dette tilfelle er vitenskapforstått som bevisst og systematisk erkjennelses-  
virksomhet, vil systemets *normer* uttrykke tillatelser, rettigheter og plikter (påbud eller forbud) for den profesjonelle erkjenner” (Tranøy 1986:144).

Jeg skal kort oppsummere hvilke normer som gjelder i vitenskapelig arbeid, fordi de danner grunnlaget for hva som kan beskrives som vitenskap. Jeg ser altså langt på vei vitenskapelighet som en holdning, en rettesnor å etterstrebe. Disse vil omhandles

generelt, uten dypere problematiseringer, da det vil falle utenfor denne oppgavens rammer. Videre må det også understrekes at det behandlet er idealer å strebe mot.

Vitenskapelig aktivitet er først og fremst sannhetssøkende. Vitenskapen har et strengt sannhetsideal som grunnleggende norm, i den forstand at den forutsetter et metodologisk fullstendighetskrav (Tranøy 1986:134). I vitenskapelig sammenheng skal *alt* med, også de oppdagelser man har gjort som taler *mot* ens tese (Tranøy 1986:153). Poenget med dette kravet er at det viktigere å nærme seg sannheten enn at en selv har rett. Det ligger også her innebygd en tillit og gjensidig avhengighet vitenskapsfolk imellom, eksemplifisert gjennom bruken av sitater, kildeangivelser og henvisninger (Tranøy 1986:155). Derfor slås det hardt ned på slurv av denne karakteren, i og med at det vanskeliggjør vitenskapens streben etter sannheten dersom denne normen brytes. En absolutt sannhet vil vanskelig forespeiles i vitenskapelig sammenheng. Tvert imot har vitenskapelige sannheter en begrenset levetid, noe som henger sammen med fullstendighetsidealet, men nettopp denne revisjonen av tidligere sannheter er med på oppdagelsen av nye og supplerende sannheter (Tranøy 1986:161). Imidlertid må det også presiseres at: ”Vitenskapen søker de *beste* sannheter [...]” (Tranøy 1986:145). Således vil forskningsmiljøets utgangspunkt virke avgjørende på vitenskapens problemstillinger. Vi har således sett en utvikling, dog forenklet, fra at man i antikken var opptatt av sannheter som kunne bidra til selvrealisering, særlig eksemplifisert gjennom humaniora, mens man fra det 17. århundre heller var opptatt av sannheter som gir makt over naturkreftene, hvor naturvitenskapenes posisjon ble sterk. Frankfurterskolen i begynnelsen og midten av 1900-tallet trakk frem samfunnsvitenskapene, samt et formål om menneskelig frigjøring (Tranøy 1986:145). Hvilket utgangspunkt man har vil ha innvirkning på hvilke spørsmål som stilles, hvilke sannheter som verdsettes og hvordan forskningsmetodene utvikles.

Den neste vitenskapsnormen jeg vil trekke frem er det metodologiske idealet om objektivitet. Dersom en fremgangsmåte, metode, holdning eller oppfatning ikke kan påberope seg å være objektiv, vil den heller ikke ansees som vitenskapelig. Den er altså en nødvendig, dog ikke en tilstrekkelig, betingelse for vitenskapelighet (Tranøy



1986:139). Hva som ligger i objektivitet er forskjellig i de fagspesifikke vitenskapene, men vil alltid nevnes som et kriterium. Den henger sammen med en etterstrebet verdifrihet, og selv om det i praksis kan problematiseres, kan det muligens belyses noe klarere ved å se hva det *ikke* er: "[...] subjektiviteten, den vilkårlige tilfeldighet, det ubegrunnbare innfall, fordom og forutinntatthet" (Tranøy 1986:141).

Objektivitetsprinsippet er altså et ideal å strebe mot, og henger også sammen med fullstendighetskravet behandlet i avsnittet før, man skal etterstrebe det å se en sak fra flere sider og unngå å være begrenset av eget ståsted. "Objektivitetsbegrepet er kanskje det vanskeligste og mest omstridte, men det er i alle fall vanlig å anse uhemmet og rent subjektiv vilkårlighet med fritt løp for sympatier og antipatier som uforenelig med vitenskapelig holdning" (Tranøy 1986:156).

Videre følger det i vitenskapelig metodikk et krav jeg vil bruke samlebetegnelsen rasjonalitet på. Denne innebærer konsistens eller motsigelsesfrihet, koherens eller sammenheng, orden eller system, og enkelhet eller oversiktligheit (Tranøy 1986:150f). Kontradiksjonen til konsistens er den maksimale uorden eller kaos (Tranøy 1986:136). Mennesket føler nødvendigheten av å forordne en kompleks og kaotisk verden, og vitenskapen er nettopp denne forordningen satt i system. Dette viser også til koherensbegrepet: "[...] *sammenheng* er det vi søker" (Tranøy 1986:137), med andre ord en orden, en kategorisering hvor vitenskapen ikke hevder å representere verden, men derimot plukker ut enkeltfaktorer til utdypelse og forklaring, for på den måten å være et hjelpemiddel, et verktøy, for oss. Videre: "Rasjonalitet i erkjennelsen er knyttet til *gode grunner* for å utføre de basale kognitive handlinger: akseptere og forkaste, hevde og benekte, søke og kritisere" (Tranøy 1986:160). Rasjonalitetsidealet kan lettere forstås i forhold til sin motsetning, nemlig irrasjonalitet som Tranøy sier følgende om; "[...] å forkaste det jeg har grunn til å tro er sant, og å *ville* lukke seg for argumentasjon, kritikk, kommentar fra andre" (Tranøy 1986:160). Det er imidlertid viktig at rasjonalitetsbegrepet i vitenskaper omhandlende mennesker har et sosialt fundament, for ikke å bli instrumentelt (Alvesson/Sköldberg 1994:180). Rasjonalitet må her sees i forhold til en meningssammenheng, jamfør Jürgen Habermas

(Alvesson/Sköldberg 1994:185). Dette vil imidlertid bli utdypet med Hans Skjervheim senere i oppgaven.

Nært knyttet til idealene nå beskrevet foreligger også en grunnleggende norm om offentlighet og åpenhet, både for å sikre sannhetsidealet og at forskningen da kan bli så objektiv som mulig (Tranøy 1986:149). Det å holde tilbake informasjon er uredelig dersom sannhet skal fremmes, det er en indirekte måte å være uærlig på. Dessuten skal alle ha lik sjanse til å etterprøve ens påstander, nettopp for å minimere sjansen for subjektivitet. Dette viser til det Tranøy sier, at: ”Vitenskap er *sosialt organisert* virksomhet [...]” (Tranøy 1986:150), altså det tillitsforholdet beskrevet tidligere. Herunder ligger også at plagiat i vitenskapen blir ansett som en grov synd. Med åpenhet tenkes også å være åpen for; “[...] motforestillinger og kritikk, selvkritikk ikke unntatt” (Tranøy 1986:154). Herunder bør også autonomi som forutsetning for vitenskapelighet trekkes inn. Denne viser tilbake til sannhetsidealet. Vitenskapelig forskning må operere uavhengig av eventuelle bidragsytere, og kan ikke brukes for å fremme en bestemt ideologi dersom sannhetsidealet skal ivaretas.

Omsider vil jeg trekke frem relevans som et vitenskapelig ideal, som innebærer originalitet, fantasi, kreativitet og fruktbarhet. Herunder ligger et nødvendig vilkår for fornyelse (Tranøy 1986:157). Selvstendighet blir her en forutsetning. Denne påfølges av originalitet, forstått som en selvstendig idé ingen har hatt før. Samtidig må den være verdifull eller viktig, altså kreativ. Dette viser tilbake til punktet om at vitenskapen søker de beste sannheter, med andre ord et ideal om relevans. Hva som menes med vitenskap er forhåpentligvis nå på plass, og jeg ønsker å gå mer spesifikt til verks i forhold til metodikken som har blitt brukt blant teoretikerne jeg har tatt utgangspunkt i.

## **2.2. Det metodiske grunnlaget brukt i oppgaven**

Gjennom Tranøy ønsket jeg å oppfylle kravet om legitimitet (Lund 2002:86), hvorfor en prosedyre kan kalles vitenskapelig. Roald Nygårds bruk av resultatene av kvantitative undersøkelser gjør at jeg må behandle validitetsbegrepet. De fleste

resultatene innen selvregulert læring tar også i bruk kvantitative metoder. Disse følger gjeldende standardiserte prosedyrer i tilknytning til psykologisk og pedagogisk kvantitativ forskningsmetodologi, fremskaffet gjennom empirisk forskning (Lund 2002:83). I henhold til validitet vil jeg kortfattet trekke frem følgende forhold, basert på Lunds presentasjon av Cook og Campbells validitetssystem. Begrepsmessig er det gjort et valg hva begreper som aktør og brikke innebærer, og hvorvidt disse indre størrelsene faktisk måles i konkrete eksperimenter, eller i synlig atferd. Er det valid, eller gyldig, å anta at en person handler som aktør kjennetegnet av en observert atferd? Det er et spørsmål om hvordan variablene i en gitt undersøkelse er operasjonalisert, det vil si forbindelsen mellom teoretiske begreper og empiriske indikatorer, klargjør Kleven (Lund 2002:143). Videre har vi fenomenet kalt indre validitet, hvorvidt en kan trekke en holdbar slutning om at en sammenheng er kausal (Lund 2002:105), som viser til et eksperiments eller observasjons indre gyldighet. Hvilken variabel påvirker hvilken? Kan observert forandring skyldes tid, modning eller lært atferd fremfor det som faktisk måles? Kan det skyldes målingen selv? Eller uheldig utvalg til forsøk, eventuelt frafall eller atypisk atferd som følge av forsøket? Dette er eksempler på spørsmål som påvirker den indre validiteten (Lund 2002:116ff). Ytre validitet går på hvorvidt den utvalgte gruppen er representativ for populasjonen for øvrig, situasjons- og tidsmessig (Lund 2002:105)? Et utvalg må gjøres, og denne må dekke en heterogen gruppe, noe som igjen virker negativt tilbake på den indre validiteten, som eksempel (Lund 2002:121f). Statistisk validitet går på hvorvidt observert forskjell er tilstrekkelig signifikant til at en slutning kan trekkes på grunnlag av den gitte undersøkelsen (Lund 2002:105). Alt i alt blir denne type forskning allment regnet som gyldig fortrinnsvis på gruppenivå, men trenger ikke stemme for enkeltindivider. Allikevel er denne type forskning svært nyttig dersom den brukes på riktig måte, hvor man ikke tolker mer ut av resultatene enn det er belegg for. Fordi lærere vil operere med elevgrupper i klasse, og til og med skole ved samarbeid med kollegaer, kan denne type forskningsmetoder være nyttige verktøy. Det er generell enighet om denne type vitenskapelig forsknings nytteverdi. Imidlertid har empiriske metoder fått unødvendig medfart innad i pedagogikken etter at Hans Skjervheims instrumentalistiske mistak ble kjent, utdypet senere i oppgaven, selv om han ikke kritiserte bruken av undervisningsteknikker som

sådan. Det han kritiserte var dersom teknikk ble totalisert til undervisningspraksis i seg selv, løsrevet fra Immanuel Kants kategoriske imperativ.

Tyngden i oppgaven vil ha en noe mer filosofisk grunn, og metodikken fortrinnsvis brukt er varianter eller revisjoner av den hermeneutiske metode. Forenklet møter man en problemstilling, tekst eller annen person med en for forståelse, som først vurderes for så å bekreftes, forkastes eller korrigeres i arbeidet med tekstene. Dette har sitt teoretiske utgangspunkt i den hermeneutiske sirkelen (Alvesson/Sköldberg 1994:114ff). Påstander argumenteres med henvisning til relevant litteratur. De fleste teoretikerne som blir brukt i oppgaven, argumenterte på et rent abstrakt plan, uten at jeg ser noe uvitenskapelig i det. Jeg ønsker å nevne Frankfurterskolen, med personer som Jürgen Habermas, Max Horkheimer og Theodor Ludwig Wiesengrund-Adorno, som har en viss tyngde i oppgaven. Omtalt som kritisk hermeneutikk kjennetegnes den av tolkende ansats kombinert med kritiske spørsmål til hvordan den sosiale virkeligheten blir realisert. Videre har de tro på emansipatorisk kunnskapsinteresse, samt at de konsekvent forfekter et dialektisk samfunnssyn. Særlig var de opphav til kritikk av det de oppfattet som instrumentell rasjonalitet, som skal utdypes senere. Imidlertid innehar flere av representantene en utpreget kulturpessimisme, dog Habermas kan regnes som noe mer optimistisk (Alvesson/Sköldberg 1994:176ff).

Lev Semjonovitsj Vygotskij, vanligst i litteraturen å skrive som på engelsk, Vygotsky, var opptatt av å være vitenskapelig, men på grunn av at han døde i ung alder fikk han aldri tid til å utvikle den metodiske teorien i detalj. Imidlertid var han opptatt av å bruke empiriske data, men å tolke dem videre til det som ikke umiddelbart kan oppfattes. Hvis ikke blir vitenskapen kun overfladisk og mistet helheten, mente han (Vygotskij 2001:25ff). Først gjennom dette kommer vi nærmere enn faktisk forståelse. Jeg skal nå fremføre et kort forsvar av hermeneutisk metode konkretisert gjennom Vygotsky. Jean Piaget hadde en tese og bekreftet den empirisk om barns egosentriske språk. Selvsagt kan det tenkes Vygotsky reagerte fordi han så fordoblingen av egosentrisk tale ved vanskelige aktiviteter (Vygotskij 2001:45), men å henvise til den type tilfeldighet virker ikke helt overbevisende. Min påstand er derimot at Vygotsky

opererte frigjort reflektert i sitt arbeid med Piagets teorier, lagde en motstridende teori på grunnlag av sin forståelseshorisont, og testet den ut empirisk etterpå, som også verifiserte hans tese. Dette er et enkelt eksempel på den hermeneutiske metode. Videre kritiserte Vygotsky Piaget for å unnlate å ta den filosofiske debatten rundt sine utviklingsteorier, for ved å la være å gå inn på sitt grunnleggende syn har han også gjort et valg, ifølge Vygotsky, nemlig å følge det klassiske vestlige dualistiske skillet mellom teori og det empiriske materialet (Vygotskij 2001:33f). For øvrig har jeg tro på den erkjennelsespregede bevisstgjøring, som jeg kommer til å avrunde oppgaven med.

## **1. AKTØRIDEALET**

I problemstillingen hevder jeg at enkeltmomenter i barnets utvikling bør vektlegges. I dette ligger en normativ føring, hvor bestemte karakteristika, gjennom disse enkeltmomentenes vektlegging, er mer fordelaktige enn andre. Visse spørsmål blir da naturlig å stille. Hvordan kan jeg hevde dette? Har jeg forutsetninger til å hevde at vi kan velge en oppdragelsesmetode fremfor en annen? Er det mulig, og ønskelig, å styre barnets utviklingsforløp? Jeg ser det som nødvendig å begynne med et grunnleggende filosofisk spørsmål: Foreligger det noen frihet i det hele tatt? Er det ikke mye som tyder på at vi er determinert? Det å hevde at vi kan påvirke hvilke karakteristika barnet ender opp med gjennom oppdragelsen, som kan virke fordelaktige eller ikke, fordrer frihet. Imidlertid dukker da også opp et paradoksalt spørsmål, kan vi oppdra noen til å bli fri? Med denne problematiseringen som utgangspunkt vil jeg behandle Roald Nygårds begrepspar aktør og brikke, hvor jeg vil hevde en såkalt aktørmentalitet er mer fordelaktig. Avslutningsvis i kapittelet vil jeg peke på urovekkende konsekvenser med en gjennomgående brikkementalitet i samfunnet, eksemplifisert med Theodor Adornos tanker etter Auschwitz. Det er altså kriteriene som ligger i bunn for å legitimere at noen momenter av meg regnes som bedre enn andre. Dermed er

forutsetningene lagt for å se hvilken retning barnets utvikling ideelt bør ta, for å fremme de rette momentene.

### **1.1. Den frie vilje**

Uten fri vilje kan man ikke snakke om å være selvbestemt, å være en aktør i eget liv, i Roald Nygårds forstand. Da kan vi heller ikke snakke om å vektlegge visse momenter i barnets utvikling. Imidlertid er det mye som tyder på at vi er determinert. Forhold som eksempelvis biologisk utrustning, hvilke foreldre man får, hvilken kultur man vokser opp i, vil virke styrende på hvem man blir og hvilke muligheter man får i livet. Er det da noen vits i å snakke om et ideal om oppdragelse til aktørmentalitet? Jeg ser det hensiktsmessig å komme inn på det komplekse temaet fri vilje kontra determinisme, for at det skal bli noen hensikt å bruke Nygårds begreper. Imidlertid velger jeg en historisk tilnærming til problematikken, som én mulig vinkling på hvorfor dette spørsmålet kan ha forårsaket interesse opp gjennom tidene. Dette følger jeg opp med å peke på determinismen som preger flere vitenskapelige paradigmer, med henvisning til Nygård, hvor jeg avsluttende utdyper problematikken rundt den frie vilje.

#### **1.1.1. Et historisk tilbakeblikk**

Spørsmålet om mennesket har fri vilje har opptatt filosofer i lang tid. Man kan anta at spørsmålet ble særlig interessant med oppblomstringen av mysterietradisjonene i antikkens Hellas, blant annet de eleusinske mysterier 700 f. Kr., stengt 300 e. Kr., da kristendommen ble eneste religion i Romerriket. Denne mysterietradisjonen baserte seg på Demeters ferd til underverdenen for å redde sin datter Persefone fra Hades, og var åpen for både kvinner og menn. Eneste kriterium var at man kunne gresk, siden initieringen foregikk på dette språket (Martin 1987:62ff). Læren var hemmelig, så vi vet lite om hva som foregikk, men det var med disse tradisjonene vi får en form for

bevis på at man nå hadde en utbredt forestilling om at personer er enkeltindivider, som hver og en er ansvarlige for egen frelse, og at dette ikke bare er forbeholdt farao og hans nærmeste, eller at stammens medisinsmann tar på seg ansvaret på alles vegne. Den tidlige kristendommen var i tillegg til jødedommen også påvirket av disse hellenistiske tankene. Klaus Mollenhauer beskriver utviklingen 700-500 f. Kr. som oppdagelsen av jeget (Mollenhauer 2002:125f).

Antagelsen om at tanker rundt menneskets frie vilje går parallelt med ideen om individuell frelse baserer jeg på det at ideer om frelse også fører med seg ideer om fortapelse. Mennesket har et valg. Vi blir ikke lenger regnet som dukker gudene leker med. Vi er ikke lenger fullstendig underlagt Gud. Da som nå var dette temaet kontroversielt. De tidlige kristne ble anklaget for "*odium humani generis*", hat mot menneskeheten, fordi de nektet å ære gudene (Rasmussen/Thomassen 2000:66), noe som med datidens terminologi ble sidestilt med ateisme. Innenfor kristendommen kommer man heller aldri til et entydig svar. Ytterpunktene kan eksemplifiseres med kalvinistene som tror at hver enkelts skjebne er predestinert, fullstendig uavhengig av hva mennesker tror eller gjør, til det som står skrevet i Jakobs brev 2:14 (Bibelen 1993): "Mine brødre! Hva hjelper det om noen sier at han har tro, når han ikke har gjerninger? Kan vel troen frelse ham?" Dette kan antyde at vi gjennom våre handlinger kan påvirke hvordan det går med oss, altså at vi har et valg, og må være aktive i forhold til dette valget.

### **1.1.2. Den vitenskapelige determinismen**

Det tilsvarende motsetningsforholdet kan man også finne mellom moderne vitenskapelige paradigmer, poengtert på en god måte av Nygård. Han hevder den vitenskapelige determinismen startet med René Descartes som lærte mennesker å tenke mekanistisk, hvor universet ble sammenlignet med et gigantisk urverk (Nygård 2003:131). Descartes selv begrenset sin maskinoppfatning til bare å gjelde kroppen, men ifølge Nygård har utviklingen til moderne vitenskap innen det behavioristiske paradigmet også fratatt mennesket dets selvbestemmelse, i ledelse av Burrhus Frederic

Skinner som oppfatter menneskets frihet og selvbestemmelse som en førvitenskapelig illusjon (Nygård 2003:150). Mens behaviorismen fokuserer på mennesket som determinert av sitt miljø, er det ikke noen motsats til den vitenskapelige determinismen å vende oppmerksomheten mot personlighetsegenskaper innenfor trekkmodellen (Nygård 2003:161), eller mestringsmotivasjonsteoriens hedonistiske forståelse av menneskers motiver bunnet i å antesipere positive affekter og prestasjonsangsten som dens uavhengige motsetning, påpeker Nygård (2003:168). Innen interaksjonismen sees vi ikke kun som summen av person og miljø, men interaksjonen imellom disse tas med som en selvstendig faktor i tillegg. Selv om det er et skritt videre med sin kombinasjon av personegenskaper og situasjon, hevder Nygård det fortsatt er et mekanistisk menneskesyn som ligger til grunn, siden mennesket fremstår som fremmed for sitt miljø. Dette paradigmet tar hensyn til opplevelsen av omgivelsene, men ikke at vi aktivt former den (Nygård 2003:182f).

Ei heller unngås den deterministiske tankegangen innen sosiobiologiens fokus på evolusjon eller genetisk disposisjon som forutgående årsaker til menneskets atferd. Til og med fenomenet altruisme forklares gjennom slektsseleksjonsmekanismer. ”Fri vilje” oppfattes således som en illusjon da det er den genetiske determinismen som råder (Nygård 2003:190ff). Altså forsøker Nygård å vise hvordan de fleste rådende psykologiske vitenskapelige paradigmer av i dag har determinismen, av og til eksplisitt, men oftere implisitt, som fundament. Derimot har disse paradigmene sin motsetning i de humanistiske retningene hvor mennesket oppfattes som tolkende og konstruktiv i møte med sitt miljø og sitt liv (Nygård 2003:238), som vil bli behandlet noe mer utfyllende i kapittelets avslutning. Det jeg her prøver å få frem er et grunnleggende menneskesyn innen rådende vitenskapsparadigmer, hvor mennesket oppfattes som fremmed for sitt miljø, og derav styrt eller determinert. Dette får konsekvenser for hvordan verden oppfattes, hvilke muligheter mennesket tillegges, og kan i ytterste konsekvens virke destruerende på dannelsesidealet jeg planlegger å legge til grunn, og for å finne et svar på problemstillingen i det hele tatt. Disse påstandene må imidlertid utdypes.



### 1.1.3. Ytterligere problematisering av den frie vilje

Hvorfor er spørsmålet om menneskets frie vilje så omdiskutert og problematisert? Jo, fordi det svaret den enkelte bevisst eller ubevisst kommer til, kan ha store konsekvenser for hvordan man forholder seg til verden, og dermed hvordan man opptrer og tilslutt hva slags liv man får. Det er ingen tvil om at mye rundt og i oss preger og påvirker oss i visse retninger. Gjennom oppvekst og oppdragelse formes vi av kulturen vi vokser opp i. Sosial klasse virker inn på fremtidig arbeidssituasjon, biologisk er vi utrustet med både fortrinn og svakheter vi ikke har mulighet til å oppheve. Omsider kan man legge til etter personlig overbevisning hvorvidt det finnes en Gud som har en plan for oss, eller at tidligere liv former oss. Mange faktorer taler altså for at vi er determinert.

Imidlertid går ikke regnestykket helt opp. La meg komme med konkrete eksempler. Det har vært påvist at gener har innvirkning på alkoholisme, men det betyr ikke at man *må* drikke alkohol. Genmaterialet man er utstyrt med danner således rammene, men determinerer ikke ens liv. Likeledes kan ikke en svaksynt per i dag bli pilot, og en med Downs syndrom kan heller ikke bli professor. Folk er utstyrt forskjellig, men det er opp til hver enkelt hvordan man bruker sine anlegg, og i hvor stor grad man lar seg begrense av sine rammer. I og med at genetiske faktorerers betydning er så i vinden for tiden, vil jeg nok en gang henviser til Nygård som påpeker at deres betydning må sees under de rådende miljøforhold. Det hjelper lite å påvise genetiske disposisjoners betydning innenfor samme miljø (Nygård 2003:202f). Imidlertid, på den andre siden, for noen årtier siden var det nok ikke så mange som trodde at folk med Downs syndrom kunne lese, og slik sett er rammene av personlig karakter, og må ikke forveksles med samfunnspålagte rammer, det vil si at fordi folk rundt kan undervurdere det potensialet man faktisk innehar. Hvilken innvirkning andres forventninger alene har på ens prestasjoner, altså selvoppfyllende profetier, er påvist av Robert Rosenthal og Lenore Jacobson. Dette studiet gikk ut på at lærere ble fortalt at enkelte elever, som egentlig var tilfeldig utplukket, hadde usedvanlige muligheter til å gå frem i intellektuell utvikling. Åtte måneder senere var disse elevenes fremgang betydelig større på intelligenskvotienten enn resten av barna, altså en pedagogisk

selvoppfyllende profeti, kun på grunn av forandring i lærernes forventninger (Rosenthal 1968:viif). Med andre ord var elevene faktisk blitt bedre bare fordi lærerne trodde det om dem, og dermed ytet elevene i forhold til forventningene. Rosenthal-effekten er et talende eksempel på hvor lett påvirkelige vi er, og dermed også på motsatt side, hvor lett det er å feilvurdere andres anlegg, som igjen kan ha innvirkning på den endelige prestasjonen. Er dette et moment som taler for determinisme?

Nygård argumenterer for at vitenskapelig determinisme ender opp som et trosspørsmål, siden de vitenskapelige teorier ikke er utformet til å tilfredsstille Karl Poppers krav (1963) om ikke å være forenlig med ethvert tenkelig funn, altså det at en teori må kunne gjendrives for å regnes som vitenskapelig, blir ikke ivaretatt i forhold til denne problematikken. Han påpeker hvordan det fra flere hold argumenteres med at vi ikke vet nok eller at det utarbeides nye forklaringsmekanismer dersom et brysomt argument eller problematisk funn kommer for dagen, som for eksempel altruismeproblematikken for det sosiobiologiske paradigmet (Nygård 2003:226f). Nygård argumenterer videre mot deterministen: ”Han er i den kinkige situasjon at han er determinert til å avgjøre at han er determinert. Stemmer det med deterministens forståelse av seg selv” (Nygård 2003:228)? Omsider spør Nygård videre:

”Kanskje har vi i determinismen for oss en selvoppfyllende ”tro” som gjør bevismateriale unødvendig, som er med på å frarøve oss vår frihet og mulighet for selvbestemmelse, kanskje også en ”tro” som i mange tilfeller kan være grei å ty til som en unnskyldning når vi kvier oss for å ta det ansvaret som unektelig følger av å se på oss selv som noe annet enn responsmekanismer eller nikkedukker” (Nygård 2003:229)?

Troen på den frie vilje har som konsekvens at man føler ansvar for eget liv. Nygård er opptatt av å understreke trosfundamentet også i vitenskapene, fordi, som han sier: ”Det er vanskelig å tenke seg et noe mer direkte uttrykk for menneskets selvforståelse enn det vi finner i vitenskapene om mennesket, i våre teorier om mennesket, altså i våre teorier om oss selv” (Nygård 2003:128). Han er her påvirket av Hans Skjervheim som understreker at: ”Som menneske er vi ikkje *det vi er*, uavhengig av dei teoriar vi måtte ha om mennesket” (Skjervheim 2001:190). Videre sier Skjervheim at; ”[...] sjølvfortolkinga er konstituerande for det mennesket eigentleg *er*, mennesket *er* på ein

viss måte si sjølvfortolkning” (Skjervheim 2001:192). Dermed er kritikken av determinismen i flere av de rådende vitenskapsparadigmene berettiget for at ikke det skal bli en medvirkende årsak til brikkementalitet. Troen på ”fri vilje” kan altså synes problematisk, i og med at vi ikke kommer vekk fra omgivelsenes betydning for en persons selvfortolkning. På den andre siden kan det synes som dette igjen kan ha negativ innvirkning på aktørmentaliteten, og dermed også dannelsesidealet som ligger til grunn for oppgaven, i og med at den kan ha betydning for en utbredt brikkementalitet blant samfunnets borgere. Det vanskeliggjør altså det å vektlegge enkelte momenter i barnets utvikling. Hva kjennetegner da de som kan oppfattes som aktører, og hvordan fremmes dette karaktertrekket?

Historiske personer har ofte det til felles at de ikke har holdt seg i ro i forhold til sin ”tiltenkte” skjebne. Uten dette ekstra i tillegg til hva våre forgjengere har lært oss, hadde vi ikke hatt noen samfunnsutvikling. Jeg vil våge å påstå at de fleste opptil flere ganger har brutt med sine vaner og rutiner, og gjort noe de ikke hadde trodd om seg selv. Alle kjenner til følelsen idet man er seg bevisst at man foretar et viktig valg, vel vitende om konsekvensene dette vil få resten av ens liv; det være seg utdanning eller frieri. Et viktig stikkord her er *bevissthet*. Ved å være bevisst at man tar et valg, kan man ideelt anse seg selv som aktør i valgprosessen, altså en aktør i eget liv.

Eksistensialisten Jean-Paul Sartre går så langt til å se følgende: ”Og da vår væren nettopp er vårt opprinnelige valg, er bevisstheten (om) valg identisk med bevisstheten vi har (om) oss. Man må være bevisst for å velge, og man må velge for å være bevisst. Valg og bevissthet er én og samme ting” (Sartre 1993:176). Imidlertid forutsetter dette nettopp en tro på at man er fri og ikke er determinert. Dette kaller Sartre ifølge Heine Andersen og Lars Bo Kaspersen for eksistensiell frihet: ”[...] erfaringen af at være ansvarlig for sine handlinger og sin livsførelse. Da de ydre omstændigheder nok betinger, men aldrig fuldt ud bestemmer ens valg, må den enkelte til syvende og sidst altid vælge, hvad han eller hun er eller vil være” (Andersen/Kaspersen 2000:308).

Dermed antydes det også at man kan velge hvorvidt man ser seg selv som fri eller ikke, i følge med bevissthet. Sartre tolker menneskets frihet så langt at han sier at;

”[...] mennesket er dømt til å være fritt. Dømt fordi han ikke har skapt seg selv, og likevel fri; for når han engang er kastet inn i verden, er han ansvarlig for alt han gjør” (Sartre 1948:15). Videre sier han at; ”[...] vi kan til og med velge ikke å velge oss” (Sartre 1993:190). Med andre ord er det ikke å velge også er et valg. Dermed blir Sartre tilhenger av en fundamental indeterminisme (Sartre 1972:29). I forhold til dette kommenterer Nygård: ”For Sartre ligger menneskets fundamentale frihet ikke så mye i muligheten for å forandre de ytre realitetene som i muligheten for å kunne forstå dem på forskjellige måter, muligheten for å være seg dem bevisst på forskjellige måter” (Nygård 2003:253). Eller nok en gang med Sartres ord: ”Mennesket er intet annet enn sin gjerning, det eksisterer bare i den utstrekning det virkeliggjør seg selv, det er altså intet annet enn summen av sine handlinger, intet annet enn sitt liv” (Sartre 1948:23). Sartre selv trekker denne tanken så langt at han hevder: ”Den som derfor lider av mindreverdsfølelse, har *valgt* å være sin egen bøddel” (Sartre 1993:193). Jeg ville nok vært forsiktig med å si meg enig med en såpass drøy påstand, og sier meg heller enig i Nygårds bærende idé gjennom hans arbeid: ”Hvert enkelt menneske har potensiale i seg til å oppleve en stor grad av frihet, men vi er *kollektivt* ansvarlige for å realisere denne *individuelle potensielle frihetsopplevelse*” (Nygård 2003:23). Dermed kan det sies om friheten at den tilstedeværende til enhver tid, og innehas av ethvert individ. Jeg tolker dette til også å gjelde determinisme, som noe selvvalgt.

Hvilke konsekvenser får da denne valgfriheten? Spørsmålet om menneskets frie vilje er en illusjon, eller om determinismen er selvpålagt, ender opp med å bli et trosspørsmål (Nygård 2003:228). Spørsmålet forblir ubesvart, men er ikke dermed sagt uinteressant å vurdere i forhold til eget verdisyn og hvilke konsekvenser dette innehar for hvordan man forholder seg til eget liv. I denne oppgaven baserer jeg meg på at vi har en fri vilje, men det er opp til hver enkelt av oss hvorvidt vi bruker den eller ikke. Dette er en heldigere trosforestilling med utgangspunkt i Nygårds tese om at følelsen av kontroll er nok, som jeg kommer til å utdype litt senere. Med eller uten reell fri vilje har vi selvsagt en biologisk ramme som utgangspunkt, videre påvirkes vi av våre omgivelser og hvilken kultur vi er fra, men dette gjør ikke friheten i våre valg mindre reelle. Som tidligere nevnt har bruken av vår bevissthet relevans for å være aktiv i

bruken av vår frie vilje. Om vi er ubevisste og ”ofre for vær og vind”, vil valg snarere være tuftet på en reaksjon på det som skjer, i stedet for at man er en aktør i eget liv (Nygård 2003:255). Konsekvensen er i så fall å være en tilskuer til eget liv. Jeg vil ikke hevde jeg har kommet til noe fasitsvar, men jeg foretrekker å leve i en illusjon om ansvar og frihet i eget liv, fremfor at valget var ikke å velge eller å la andre velge for meg. Jeg blir ikke nødvendigvis lykkeligere, men vil hevde at for egen del vil føle en dybde, og i verste fall en illusjon av mening, og i beste fall en realisert mening med det å leve.

## **1.2. Roald Nygårds begreper om aktør og brikke**

Nå går jeg mer teknisk til verks og presenterer Nygårds begrepspar aktør og brikke, og med henvisning til empiri vil jeg begrunne min påstand om at det for et individ er fordelaktig med aktørmentalitet. Jeg kan allerede nå røpe at jeg ser visse likhetstrekk mellom dannelsesidealet og det å være en aktør, eller selvbestemt i eget liv.

### **1.2.1. Begrepsavklaring**

Nygårds begrepspar aktør og brikke er en forenklet kategorisering, og må ikke tas bokstavelig. Med henvisning til John Dewey ønsker jeg å påpeke at vi har en tendens til å dele verden i to, et enten-eller, i stedet for å se mangfoldet i verden (Dewey 1997:17). Det må med andre ord understrekes at dette ikke er absolutte størrelser, men snarere tendenser i den ene eller den andre retningen. Videre varierer det fra situasjon til situasjon. Her vil jeg henvise til enkelthetsnormen nevnt i forhold til vitenskapelig metodologi innledningsvis. Når jeg nå kommer med en beskrivelse av menneskets forhold til verden i motsetningsparet internt- og eksternt orientert i henhold til Nygård (2003), er det ikke ment å være et forsøk på å fremstille verden slik den er, men snarere ment som en nyttig beskrivelse av to ulike retninger utviklingen kan bevege seg i.

Siden jeg tar utgangspunkt i Nygård (2003) gjør jeg for enkelthets skyld som han, og bruker motsetningsparet aktør og brikke, selvsagt ment å forstås som en forenkling. De forskjellige forskerne Nygård tar utgangspunkt i, har et skille mellom om de beskriver opplevelsen av handlingskontroll eller opplevelse av kontroll over handlingsresultatene. Førstnevnte refererer til om man føler at ens handlinger er styrt av miljøet utenfor en eller av tilbøyeligheter eller drifter i en, mens sistnevnte snarere går på utkommet av ens egne handlinger (Nygård 2003:33). Begrepsparet indre- og ytrestyring har likhet med personlig/upersonlig kausalitet, kilder/brikker og engasjement-stil, og refererer alle til handlingsplanet. Internalitet og eksternalitet henspiller på resultatplanet, eller hvorvidt fruktene av ens handlinger oppleves som avhengige av hva en selv gjør (Nygård 2003:37). Forskningen Nygård tar i bruk er gjort på gruppeplan og er ikke direkte overførbart på individnivå, men her ligger også mitt fokus gjennom oppgaven. Videre kan man anta at ytrestyrte mennesker også vil tendere mot ikke å føle kontroll over resultatene, grunnet den selvforståelsen dette medfører. Dette må imidlertid ikke forstås som typebeskrivelser, men som relative betegnelser for tilbøyeligheter til å definere seg selv i den ene eller den andre retningen (Nygård 2003:39f). Jeg vil henvise aktører til de som har en tro på fri vilje som fundament, mens brikkeatferden fungerer mer i henhold til et deterministisk fundament.

### **1.2.2. Empirisk grunnlagsmateriale**

For et individ har det vist seg å være gunstig med en følelse av kontroll over eget liv, altså en aktørmentalitet. Nygård presenterer ulike talende eksempler fra såpass ulike områder som en alvorlig skadet mann under rehabilitering, ofre for voodoo, en fange under Vietnam-krigen, samt de nazistiske konsentrasjonsleirene, hvor det vises hvordan enkeltindivider forholder seg til egen helse og plutselig sykdom. Videre har det blitt foretatt diverse undersøkelser på opplevd, dog illusorisk kontroll, mot fullstendig fraværende kontroll som alle peker mot samme resultat, nemlig hvor viktig det er å ha håp om at man selv kan bedre egen situasjon. I motsatt fall gir man opp, glir

inn i passivitet og ofte dør man, mer som følge av manglende livsgnist enn faktiske direkte dødsårsaker (Nygård 2003:88ff). Nygård viser også til betydningen i forhold til rent fysiologiske prosesser gjennom en undersøkelse av M.P. Naditch hvor det ble påvist hyppigere forekomst av forhøyet blodtrykk hos eksternt enn internt orienterte mennesker, og det ansees som en risikofaktor for hjerte- og karsykdommer (Nygård 2003:109), uten at man skal trekke entydige konklusjoner ut av dette siden det ikke er entydig påvist, og således snarere må ansees som en mulig hypotese. Det er imidlertid samsvaret i undersøkelsene som underbygger Nygårds tese.

For å gå nærmere inn på en av undersøkelsene oppsummerer jeg en undersøkelse av Ellen Langer og Judith Rodin som Nygård har presentert, som foregikk på et gamlehjem, hvor halvparten fikk beskjed om at de selv hadde ansvar for hvordan deres liv på institusjonen skulle bli, ansvar for hvordan tiden skulle benyttes, ansvar for å si fra om det de var misfornøyd med, valgfrihet i når de ville på kino og hva slags planter de ville ha på rommene, mens den andre halvparten derimot fikk beskjed om når de var ført opp til å gå på kino og de fikk utdelt planter av personalet uten selv å velge hvilke. Her var beskjeden at personalet hadde ansvaret for de eldre. De eldre i den første gruppen følte seg mer tilfredse og aktive enn de i den siste gruppen. Dessuten var dødeligheten dobbelt så høy i siste (13 av 44) enn første (7 av 47) gruppe 18 måneder senere (Nygård 2003:98f). Det å føle at man har rimelig grad av kontroll over livet sitt bygger opp under en internal orientering som er gunstig for egen selvforståelse og dermed et gunstigere utgangspunkt for hvordan ens eget liv utvikler seg videre (Nygård 2003:94:104).

Nygård hevder altså med disse eksemplene fra virkeligheten at det for et individ øker ens velvære og muligheter å komme over vanskeligheter en konfronteres med ved å oppleve seg selv som indrestyrt og selvbestemmende, mens det derimot gjerne resulterer i opplevd hjelpeløshet, håpløshet og i mange tilfeller depresjon og død dersom en opplever seg som offer for krefter en ikke har herredømme over (Nygård 2003:102). Det må dog påpekes nok en gang at dimensjonene indre- og ytre styrt er relative begreper, og at i undersøkelsene Nygård har presentert er det grupperesultater

som er påvist. Videre kan det aldri i psykologisk forskning settes et likhetstegn mellom begrep og måleresultat (Nygård 2003:122), som har blitt behandlet innledningsvis angående validitet. Imidlertid er det ingen automatikk i det å være indrestyrt og aktiv i sine valg. Bevissthet har tidligere blitt nevnt som en nødvendig forutsetning, dog er den ikke tilstrekkelig. Man kan være aldri så bevisst på forhold å takle i livet, og aktivt prøve å unngå problemer på grunn av det, men allikevel dukker stadig vekk uforutsette hendelser opp. Noen av dem kan føre til ganske så drastiske omveltninger, uten at man dermed sagt behøver å gi opp. Man kan velge seg ut et lyspunkt i livet å se frem mot i vanskelige tider som kan fungere som styrke til å gjennomføre det kunststykket det er å leve.

### **1.2.3. Aktøridealet kombinert med ansvarlighet**

Poengtert til nå er å finne det man oppfatter som meningsbærende i sitt liv, og gjøre aktiv bruk av det. Imidlertid må det understrekes at det å være aktiv i sine valg ikke nødvendigvis gjør en lykkeligere i enhver situasjon. Det ligger ikke i å utøve sin vilje å gjøre hva man har lyst til. Dette handler barneboken *”Den uendelige historie”* av Michael Ende (1988) om, hvor hovedpersonen blander sammen sin egentlige vilje med å gjøre det han har lyst til, og derfor tilslutt glemmer hvem han er. Av og til foretar man valg med ubehagelige konsekvenser, enten fordi det er best på lang sikt, eller for å hjelpe andre. Jeg sier meg ikke altfor enig med hedonismen i så måte. Målet er ikke nødvendigvis å bli lykkeligere, men snarere et rikere liv med mer dybde. Vi må bære vårt kors gjennom livet, men vi kan velge hvordan vi ønsker å bære det, og hva det skal brukes til, i overført betydning. Vi har altså en mulighet for å være aktive i våre valg, men bare som en mulighet. Det ligger et potensial i vår frihet, og det er opp til hver enkelt av oss hvorvidt vi realiserer dette potensialet eller ikke. Videre forblir det et potensial i hver nye situasjon. Det er ikke slik at bare man er aktiv en gang, så er man det alltid. Denne aktive innstillingen til eget liv er noe man må realisere hele tiden. For å sammenfatte det som har blitt sagt til nå; alle har en mulighet til å være aktør i eget liv, men de færreste gjør utstrakt bruk av den. Eller med Hans Skjervheims ord: ”Nettopp fordi fridomen ikkje er eit faktum, er han heller ikkje automatisk



tilstades, han er berre mogleg, og fordi han berre er mogleg, kan han òg vera fråverande eller somlast bort” (Skjervheim 2001:74). Hvorfor det er den grad av forskjell mellom folk kan ikke besvares på en enkel måte, men barnets sosialiseringsspross er en av flere faktorer som har betydning. Blant annet Vygotsky, som blir nærmere behandlet i neste kapittel, har prøvd å følge enkeltindividets utvikling fra å være fullstendig priggitt omgivelsene, til selv å være aktiv i sitt liv og i å forme sine omgivelser. Imidlertid må det her påpekes av det lille barnet også former sine omgivelser; temperament, lynne og sosial interesse vil påvirke hvordan omgivelsene reagerer på barnet (Smith/Ulvund 1999:13). Allikevel er barnet priggitt sine omsorgspersoner. Dessuten kan det neppe påstås at spedbarnets påvirkning av sitt miljø skyldes en bevisst overveielse fra dets side av hvordan det ønsker å forme sitt liv.

Den konstruksjonen vi har skapt mentalt, dog ubevisst av oss selv, har betydning for hvordan vi forholder oss til verden, noe som igjen får konsekvenser for hvordan vi oppfatter vårt liv til å bli. Dette er selvsagt en forenkling, men det er innenfor dette feltet jeg holder meg i denne oppgaven. Jeg har til nå ønsket å vise at det nytter å kjempe i motgang, og at man er herre over eget liv. Imidlertid har denne aktørmentaliteten betydning også på et sosialt plan. Med utgangspunkt i ulike undersøkelser hevder Nygård at det er en påfallende unnfalighet til å hjelpe mennesker i vanskeligheter, blant annet med virkelige hendelser hvor mennesker bare passerer uten å hjelpe personer som har falt og skadet seg. Kitty Genovese ble i 1964 drept utenfor sitt hjem med 38 naboer som tilskuere uten at noen varslet politiet i løpet av den halvtimen udåden varte (Nygård 2003:77f). Få bilister stoppet for en kvinne med punktert hjul. En person i siderommet til en undersøkelse som falt og uttrykte at hun hadde skadet ankelen, fikk ikke hjelp. Til og med ved røyk som skulle tyde på brann i rommet ved siden av, forble flertallet sittende (Nygård 2003:78f). Mye tyder på at det nettopp er de eksternt orienterte som ser til andre som heller ikke griper inn, og derfor ikke gjør noe selv. Imidlertid er ikke alle like, og i henhold til Nygård kan man gjennom undersøkelsene finne klare indikasjoner på at indrestyrte mennesker er mer motstandsdyktige når de utsettes for press til å handle på en måte som skader

andre og at de raskere yter hjelp selv om de på grunn av dette pådrar seg selv ubehag, enn mennesker som oppfatter seg selv som ytrestyrte (Nygård 2003:85). Med henvisning til H.M. Lefcourt om at internalt orienterte er mer opptatt av å handle slik de mener er moralsk riktig, tolker Nygård dette dit hen at internalt orienterte mennesker i større grad oppfatter seg som ansvarlige for sine handlinger (Nygård 2003:82). Dette kan vise til hva jeg har skrevet tidligere, med betydningen av troen på fri vilje, og at man dermed har en aktiv holdning til både eget og andres ve og vel.

### ***1.3. Aktør og brikke i et samfunnsperspektiv***

Jeg har til nå tatt for meg fordeler med aktørmentalitet for enkeltindividet både i forhold til seg selv og til andre. Dermed taler dette for at enkeltmomenter i barnets utvikling bør utvikles. Jeg trakk frem ansvarlighet som en viktig forutsetning, og begynner da å nærme meg et mer sosialt perspektiv. Dette har sin plass fordi dannelsen som blir behandlet tilslutt har en viktig sosial side. Nå skal jeg behandle faren forbundet med brikkementalitet fra et samfunnsmessig perspektiv. Jeg forlater ikke Nygård riktig ennå, og kommer videre til å se Theodor Adornos beskrivelse av den rådende bevissthet forut for grusomhetene forbundet med Auschwitz som et eksempel på en rådende brikkementalitet blant majoriteten i befolkningen. Imidlertid må samfunnsperspektivet i seg selv utdypes før jeg nok en gang kan gi ordet til Nygård, og deretter Adorno, fordi samfunnet er en abstrakt størrelse som her vil bli behandlet mer enhetlig. Samfunnet må i så måte ikke oppfattes som levende i seg selv, men den kan til syvende og sist fungere som autonom gjennom utilsiktede konsekvenser av strømninger som kommer og går. Jeg vil derfor for enkelthets skyld omtale samfunnet som en levende størrelse, selv om dette ikke helt kan sies å være tilfellet.

### 1.3.1. Hva kjennetegner en kultur?

I hvor stor grad kan samfunnet la enkeltindividet få utfolde seg uten at det går utover andres muligheter og rettigheter? Hvor mye kan samfunnet kreve at individet ettergir av sin personlige frihet for fellesskapets beste? Like lenge som mennesker har levd sammen har de fungert i et samfunn. Med dette følger regler for oppførsel, for samarbeid og for å overføre tidligere generasjoners samlede kunnskap og kultur. Gruppekonstellasjoner og avstander har ført til forskjeller for å definere seg i forhold til hverandre, noe som igjen har økt forskjellene i den grad at vi snakker om forskjellige kulturer og tankesett. Allikevel ser man at det innledende spørsmålet er grunnleggende og blitt løst på forskjellige måter i forskjellige kulturer. En mengde seder og skikker overføres implisitt med økende kompleksitet i kulturene.

Sigmund Freud har en beskrivelse av kulturutviklingen i menneskets urhistorie, dog med noe uklare skiller mellom mytiske fortellinger og faktiske historiske beretninger. Selv om man ikke nødvendigvis godtar alle premissene har han noen gode betraktninger jeg ønsker å gjengi. Han mener det er tre kilder til menneskets lidelser; for det første naturens overmakt, for det andre menneskets skrøpelighet og for det tredje den utilstrekkelige måten menneskelige forhold reguleres på (Freud 1992:30). Kultur er det som skiller det moderne mennesket fra sine primitive forfedre og det definerer han som summen av menneskers prestasjoner og ytelser. Kulturens hensikt er å beskytte oss mot naturen og regulere det innbyrdes forholdet mennesker imellom (Freud 1992:34). Det avgjørende kulturelle steget, påpeker han, var da den enkeltes makt ble erstattet med fellesskapets (Freud 1992:40). Det moderne mennesket har altså byttet bort en viss lykkemulighet mot sikkerhet. Freud understreker at dette tross alt er bedre enn i gamle dager, hvor bare lederen hadde mulighet for å bli lykkelig (Freud 1992:85). Imidlertid må det kommenteres at Freud har et grunnleggende hedonistisk vitenskapssyn som grunnlag for sine teorier. Dermed våger jeg å påstå med utgangspunkt i tidligere presentasjon av Nygårds kritikk av deterministiske vitenskapsparadigmer, at jeg kan ta med Freuds forklaring på samfunnsutviklingen, og tesen om ubehaget i kulturen, uten dermed å godta hans slutninger om at ubehaget i kulturen er å finne i menneskets natur, og at skyldfølelsen er kulturutviklingens

viktigste problem (Freud 1992:85). Derimot påpeker Adorno med henvisning til Freuds bok, og med en videreføring av hans tese om ubehaget i kulturen, at den har en sosial side:

”Man kan snakke om menneskets klaustrofobi i den forvaltede verden, om en følelse av å være innesperret i en gjennom-sosialisert, tett nett-omspunnet sammenheng. Jo tettere dette sammenvevde nett er, desto sterkere føler man trang til å komme ut, men nettopp tettheten forhindrer at man kan komme ut. Dette forsterker raseriet mot sivilisasjonen (sic). Voldsomt og irrasjonelt blir den utskjelt” (Adorno 1972:140).

Med en sammenligning mellom problemet eksemplifisert og Nygårds tanker om den rådende brikkementaliteten i samfunnet, kanskje er det snakk om en overføring til kommende generasjon gjennom oppdragelsen, fordi tilfeldighetene og en manglende bevissthet om intensjonen bak har blitt gitt utilbørlig spillerom? En annen mulighet er den Sartre foreslår, at mennesker neddukket i en historisk situasjon ikke oppdager feil eller mangler ved rådende systemet, fordi de i stedet for å forestille seg sine lidelser som uutholdelige tvert om venner seg til dem? ”[...] ikke i resignasjon, men fordi de mangler den nødvendige kultur og fantasi til å tenke seg en sosial tilstand der deres lidelser ikke eksisterer. Derfor *handler de ikke*” (Sartre 1993:138).

### **1.3.2. Ulempen med brikkementalitet for et samfunn**

Allerede her ser vi viktigheten av å behandle samfunnsperspektivet dersom aktørmentalitet skal fremmes hos enkeltindivider. Imidlertid skjer ikke dette, det er et observert faktum at noen blir aktører, men mange også blir brikker, etter Nygårds termer. Ved å ta i bruk Sartre som kilde, sier jeg meg enig i at friheten ligger i menneskets natur, så hvorfor brukes da den ikke av flere? Det er nok ikke helt korrekt å snakke om hva som er naturlig for oss, siden mennesket er et kulturvesen. Med fare for å virke deterministisk er det altså samfunnet som innehar makten å frigjøre eller å slavebinde sine borgere, gjennom oppdragelsen blir føringer lagt til utvikling av enten aktør- eller brikkementalitet. Friheten er med andre ord kun et potensial vi innehar. Umiddelbart kan det dermed se ut som det er en konflikt mellom samfunnets og individets interesser, men jeg vil hevde at denne er bare tilsynelatende. Nygård støtter

opp under dette ved å hevde at aktørmentaliteten også er gunstig sett fra et samfunnsperspektiv. Han henviser til Stanley Milgram som har hevdet at det har blitt begått flere avskyelige forbrytelser i lydighetens navn enn i opprørets (Nygård 2003:50), og Nygård ser nettopp brikkementalitet som årsaken til lydighet, det at mennesker ikke ser seg selv som ansvarlige for sine handlinger dersom de har blitt beordret til noe. Selv om det er dystre tall på hvor mange som adlyder ordre, i Milgrams lydighetseksperiment var alle forsøkspersonene villige til å gi sterke støt (300 volt), mens hele 26 av 40 var villige til å gi selv det sterkeste støtet på 450 volt ("fare – meget alvorlig støt"), kun etter sosialt press fra eksperimentleder (Nygård 2003:51f), må det nok en gang understrekes at ikke alle bøyer av. Det er en ikke-uvesentlig minoritet som ikke er villige til å handle på tvers av egen moral eller gi etter for ordrepress, og disse personene kommer i større grad under aktørkategorien, eller som indre orienterte (Nygård 2003:59).

Til nå har jeg med Nygård som kilde ønsket å påvise at det ikke kan synes å være så mange fordeler med brikkementalitet fremfor aktørmentalitet. Allikevel kan det synes som det er en selvoppretholdende kraft i samfunnet som fratar majoriteten av sine borgere aktørmentaliteten. Émile Durkheims kanskje mest berømte tese ifølge Andersen og Kaspersen har de hentet fra "*Les Règles de la Méthode Sociologique*" (1895): "Betragt sociale fakta som ting, der eksisterer uden for eller uafhængigt af individerne, og som udøver tvang over dem" (Andersen/Kaspersen 2000:72). De forklarer dette med at over tid vil samvirket mellom individene resultere i en objektiv orden som følger egne overindividuelle prinsipper (Andersen/Kaspersen 2000:73). Mange problemstillinger blir altså besvart i taushet utenfor borgernes sfære gjennom dominerende åndsstrømninger, og samfunnet fungerer etter hvert som levende i seg selv, med makt over sine medlemmer. Denne makten har i historien vist seg å bli misbrukt, og dette har til og med virket mot samfunnets beste.

### 1.3.3. Samfunnsmessige konsekvenser ifølge Theodor Adorno

Nå skal jeg se nærmere på hvordan en utstrakt brikkementalitet i samfunnet kan få grufulle konsekvenser, med utgangspunkt i Theodor Adorno. Da snakker vi om at samfunnet systematisk ”bruker” sine borgere til egne formål, omtrent lik disiplin trening av hunder. Dette er i strid med Immanuel Kants kategoriske imperativ, tanken om det ukrenkelige mennesket, hvis egenverdi ikke kan måles i forhold til samfunnets interesser. Denne tanken ble fremmet i vesten med den franske revolusjon. Allikevel blir idealet stadig brutt, med et fryktinngytende historisk eksempel i den systematiske utryddingen av jøder under 2. verdenskrig. Her vises det på uforståelig vis hvordan et samfunn på sitt mest groteske driver overtramp mot sine borgere, og dermed også blir skadelig for seg selv. Adorno har behandlet dette temaet i sin artikkel ”*Aldri mer Auschwitz*”. Jeg forfekter med henvisning til tidligere i oppgaven menneskets frihet som et ideal å etterstrebe, men dersom samfunnet systematisk trener opp sine borgere til at det alene er fellesskapets gode som er idealet, også på bekostning av enkeltindividers rettigheter, kan dette kalles et overtramp, fortrinnsvis mot enkeltindividet, men også mot samfunnet hvis eksistensberettigelse nettopp er å finne hos dets borgere. Adorno ser ingen grunn til å begrunne sitt utgangspunkt om menneskets frihet som ideal. Den reelle oppdragelse til barnets beste i fremtiden opprettholder dette frihetsidealet. Dens motsetning kaller Adorno tilpasning, som kan sammenlignes med hvordan hunder trenes.

Adorno understreker en farlig tendens med den tingliggjorte bevissthet (Adorno 1972:145), eller heteronomi. Enhver oppdragelse har dette som sin motsetning, dette er hva oppdragelse ifølge Adorno skal dreie seg om, å unngå barbariet i Auschwitz, men problemet blir når barbariet er nedlagt i selve sivilisasjonsprinsippet (Adorno 1972:138), for da kommer vi inn på hva sosialisering kan ende i, misbrukt som tilpassing, og ikke til frihet og ansvarlighet som jeg understreket som viktige tidligere i dette kapittelet. I Erling Lars Dales forståelse av samme artikkel vil Adorno advare med at vi lever; ”[...] i en sivilisasjon der vi alle mer eller mindre preges av de patogene trekk som gjorde Auschwitz til en realitet. Grunntrekkene i vårt samfunn er de samme nå som da” (Dale 1986:72). Adorno påpeker hvordan teknikk har fått en

nøkkelposisjon i dagens samfunn, og blitt fetisjert. Teknikk har blitt et mål i seg selv, og ikke et middel for et høyere mål, nemlig et menneskeverdig liv. Dale anbefaler å se; ”[...] Auschwitz som resultatet av en bestemt *industrielt produsert* massakre. [...] en kultus av *aktivitet – uten å bestemme innholdet*, uten å bry seg om hva aktiviteten betyr” (Dale 1986:73).

Med dette følger et ideal om effektivitet. Mennesker gjør først seg selv lik tingene, for deretter å påtvinge dette på andre, og vi får da i samfunnet en kulde. Imidlertid klarer ikke mennesket vekten av sin egen uutholdelige kulde, ei heller klarer vi å forandre denne kulden, og Adorno henviser her til Freuds ”ubehag i kulturen”. Mennesker rotter seg sammen, en flokkmentalitet hos den såkalte ”*lonely crowd*”. Vi føler oss for lite elsket fordi vi selv ikke kan elske nok. Auschwitz kunne skje på grunn av manglende evne til identifikasjon (Adorno 1972:147), eller nok en gang med Dales ord: ”Et *kritisk* faremoment er vår manglende evne til å gjøre *umiddelbare* menneskelige erfaringer” (Dale 1986:73). Et tankevekkende eksempel hvordan mennesker omtrent kan være villige til å bli mordere bak rattet dersom fotgjengere krysser veien på rødt lys, noe som muligens kan forklares som et ønske om å straffe en som ikke følger reglene. Reglene har altså blitt opphøyd fra et redskap for å lette interaksjonen mellom mennesker til å bli et mål for dyrkelse i seg selv. Adorno hevder Auschwitz kunne skje på grunn av denne tingliggjorte bevisstheten (1972:146). Jødene som ble henrettet var ikke lenger individer, men numre i en teknifisert ”bedrift” hvis mål var å utføre sin ”tjeneste” så effektivt som mulig. Dette kan langt på vei sammenlignes med hva Nygård kaller brikkementalitet. Mennesket gjør seg til brikke for eksterne autoriteter, i dette tilfellet reglene. Nygård trekker frem hvordan den kommanderte og kommandanten uløselig er knyttet til hverandre, begge som brikker på forskjellige plan (Nygård 2003:85). Dette har likhet med Adornos beskrivelse av den autoritære karakter som på den ene siden uttrykker blind identifikasjon med kollektivet, men på den annen side manipulerer massene (Adorno 1972:143). Altså vil jeg hevde at den brikkementaliteten Nygård oppfatter som problematisk for individet, også kan overføres som det problemet Adorno påpeker i samfunnet, det er med andre ord samme mekanisme som ligger under. I forhold til dette hevder Dale at Adorno vil være

enig i kritikk av hardheten som ideal, en disiplinering basert på straff for å oppnå hardhet, fordi: ”Disiplinering til hardhet uttrykker en redsel for å vise følelser og dermed også en redsel for smerte” (Dale 1986:76).

Adornos intensjon med denne artikkelen var å understreke viktigheten av at Auschwitz må unngås, og derfor må vi rette oppmerksomheten mot subjektet. Riktignok er det ingen garanti, men gjennom oppdragelse til kritisk selvrefleksjon kan man *håpe* å hindre at det skjer igjen. Da er vi tilbake til utgangspunktet. I forhold til dette påpeker Dale at den manglende varmen i samfunnet ikke kan etterlyses som et sivilisasjonsprinsipp, at vi ikke kan gjøre politikk av lengselen etter varme. Derimot kan vi bry oss om andre ukjente mennesker med vår rasjonalitet, gjennom prinsippet om en rettferdig og universell etikk, men, fremhever Dale videre; ”[...] det er viktig at intellektet ikke – i rettferdighetens navn - «myrder» følelsene overfor det særegne” (Dale 1986:75). Adorno påpeker viktigheten av at vi begynner allerede i tidlig barndom (Adorno 1972:140), og peker videre på betydningen av en allmenn opplysning som skaper et åndelig, kulturelt og sosialt klima. Dette for å forhindre det grusomme potensialet som eksisterer i en statsmakt som setter sin egen rett høyere enn retten til dem som hører til i den. Denne løsningen er av samme karakter som den Nygård foreslår. Imidlertid erkjenner Adorno ifølge Dale at allmenn opplysning ikke er nok. Vi må mye dypere inn i menneskets psyke og derfor er det så viktig å starte i tidlig barndom, for *kanskje* å unngå at menneskets patogene karaktertrekk ikke skal komme så *hemningsløst* til uttrykk (Dale 1986:72). Jeg kommer med et forslag til mer konstruktiv bearbeidelse av menneskets dypere følelser gjennom kunstuttrykket og forståelse av denne i kapittel fire.

Erling Lars Dale har en flerdimensjonal løsning i sin behandling av Adorno, som jeg noe senere kommer til å ta i bruk. På den ene siden, ifølge Dale, bør det formelle samfunnet være en forvaltningsverden preget av rasjonalitet og rettferdighet, hvor man orienterer seg og fungerer i samhandling med andre mennesker. Samtidig bør det erkjennes at det i tillegg eksisterer en verdifull menneskelig dimensjon som ikke er en del av det offentlige rom. Å realisere rettferdigheten krever refleksiv intelligens, men



denne må vi ikke la bli vår identitet. Den er derimot å finne i menneskets særegne opplevelser med attraksjon og tiltrekning, hvor lykken hører til. Omsider må det også legges til at førstnevnte kun har sin berettigelse dersom den ikke krenker sistnevnte (Dale 1986:75). Dale ser altså for seg å utvikle former for funksjonelle differensieringer: ”Vi må ta vare på følelsesdimensjonen som opplevelsesfull og erfaringsrik. Men vi lever den ikke ut når som helst, og uttrykker ikke styrken i den på et hvilket som helst sted” (Dale 1986:76). Dette kan fortone seg som et kunstig skille mellom fornuft og følelser, men er ikke ment som det. Derimot er det en forenklende kategorisering, fortrinnsvis mellom individets virke i det offentlige, eksempelvis på skolen, og i ens private sfære. Imidlertid interagerer disse hele tiden med hverandre, men jeg ser for meg den kritiske holdning i førstnevnte, og det kreative og intuitive som uttrykk for velfungering i den siste. Dale viser for øvrig til Roth som hevder refleksjonen må være både kritisk og kreativ (Dale 2005:235). Prosessene her beskrevet må forstås dialektisk.

#### ***1.4. Et forsterket fokus på den sosiale dimensjonen***

Det har tilsynelatende oppstått en indre inkonsistens når jeg først taler for menneskets frihet, for deretter å advare mot samfunnets misbruk av sine borgere, noe som leder mot en determinisme, fordi vi er priggitt samfunnets krefter. Videre understreket jeg momenter som må vektlegges i barnets utvikling, noe som også gir føringer til en tankegang at vi avgjør hvordan våre barn blir, lik våre foreldre avgjorde vår skjebne. Allikevel kom det tydelig frem med behandlingen av Nygårds aktørmentalitet at den fordrer en tro på menneskets frie vilje. Kort og godt er disse omskrivninger av samme grunnparadoks, nemlig hvordan kan man oppdra til frihet?

Jeg begynte kapittelet med Nygårds fremstilling av menneskets selvforståelse og hans kritikk av uheldige deterministiske vitenskapelige teorier. Han avslutter med et konstruktivt alternativ med utgangspunkt i George A. Kelly, som motpol til rendyrket

empirisme, uten innslag av subjektive elementer (Nygård 2003:239). Dette er ikke mitt utgangspunkt for det som skal ende i frigjørende dannelselse. Allikevel vil jeg komme med en kort presentasjon for å være tro i min kildebruk av Nygård, samt som en alternativ vinkling enn den jeg senere vil benytte meg av. Nygård poengterer at; ”Vi velger ut noe vi *venter* er av betydning” (Nygård 2003:242). Denne seleksjonen er uunngåelig, selv om denne ikke trenger å være bevisst. Dermed har vi en fortolkning, og om vårt møte med verden sier Nygård:

”Vi *konstruerer* en virkelighetsoppfatning som også bestemmer hva vi *venter* oss av de nye situasjonene vi vil bli stilt overfor. Vi møter altså ikke verden forutsetningsløst, men ser på den gjennom et nettverk av begreper. Dette kan da blant annet komme til å bety at ulike mennesker ”erfarer” de samme ”realiteter” på ulik måte, noe som også er et poeng å ta med seg i vår selvforståelsessammenheng” (Nygård 2003:244).

I dette har Nygård tatt utgangspunkt i Kellys teorier om at vi konstruerer verden på grunnlag av begrepspar (Nygård 2003:246). Således er mennesket som en forsker, hvor vi utvikler et begrepssystem eller en modell som representerer verden, som igjen gjør det i stand til å velge mellom ulike handlingsalternativer (Nygård 2003:247). Nygård fortsetter videre i sin presentasjon av Kelly at våre handlinger gjennom dette blir til et sammenhengende eksperiment, hvor mennesket gjennom dette stadig prøver å skape mening i tilværelsen, noe Nygård poengterer er i slektskap til eksistensialistisk tenkning, blant annet hos Sartre (Nygård 2003:248). Ifølge Nygård har altså Kelly i motsetning til de deterministiske vitenskapene en konstruktiv alternativisme, og vi har en frihet til å konstruere verden på forskjellige måter. Imidlertid kan et begrenset begrepsapparat eller et fastlåst kanalsystem av begrepspar også slavebinde et menneske. Friheten kan da gjenvinnes ved å videreutvikle vårt begrepssystem og dermed løse opp en fastlåst forståelsesmåte (Nygård 2003:249f). På denne måten avviser ikke Nygård omgivelsenes påvirkning på mennesker, men, som Nygård siterer Kelly; ”[...] vi kan *rekonstruere* det vi ikke kan *avvise*” (Nygård 2003:257), og her ligger vår frihet. Nygård fortsetter med at konstruktivismens understreking av muligheten for retolkning, har et sterkt element av frigjøring i seg, og prisen for dette er at tanken om objektivitet må byttes med tanken om ansvar (Nygård 2003:260). Videre sier Nygård: ”I konstruktivistisk perspektiv er våre handlinger å forstå som

konsekvenser av vår tolkning av våre omgivelser, uansett hvordan en eventuell verden utenfor oss måtte være” (Nygård 2003:262). Dermed har vi mennesket som en aktør.

Nygård betoner altså språkets frigjørende kraft, og denne skal jeg utdype i neste kapittel. Imidlertid kan jeg ikke se at hans forslag kan unngå scenariet Adorno skisserer opp, med mindre aktørmentaliteten blir såpass utbredt at tingliggjøringen Adorno beskriver umuliggjøres. Riktignok sier Nygård, som tidligere begrunnet, at vi gjennom våre oppfatninger av hverandre også påvirker hverandre. Vi konstruerer vår sosiale verden i fellesskap, og også i fellesskap konstruerer vi hverandres selvforståelse. Slik vi kan la oss påvirke av andre, slik kan vi også påvirke andre. Nygård sier altså at vi er medansvarlige for vårt miljø (Nygård 2003:264), og derfor vil jeg hevde at Nygård selv har tatt høyde for menneskets sosialitet, men den blir ikke slik jeg ser det i tilstrekkelig grad ivarettatt. Jeg vil påstå at den må vektlegges ytterligere. Nygård er, slik jeg ser ham, fortsatt for individfokusert, mens jeg snarere vil basere meg på mennesket som et grunnleggende sosialt vesen. Derfor vil jeg i neste kapittel ta utgangspunkt i Dewey og Vygotsky, som begge understreker den sosiale dimensjonen, selv om enkeltindividets utvikling blir presentert.

Jeg har i dette kapittelet vist at det er gunstig med aktørmentalitet, eller internalt orienterte individer, for dem selv, for sine omgivelser, men også for samfunnet. Samfunnets makt over enkeltmennesker kan altså ikke være ubetinget. Man kan si det slik at samfunnet har fått en tillitserklæring fra sine borgere, med forventning om at denne skjøttes vel, til det beste for kommende generasjoner. Imidlertid kan det virke som brikkementaliteten er den rådende, og denne opprettholdes gjennom samfunnets makt over enkeltindividets oppvekstbetingelser og i hvilken grad oppdragelsen former oss. Dette har jeg behandlet med min tolkning av Adorno. Med Adorno prøvde jeg å vise at det ikke er noen ensidig og enkel løsning fordi en brikkementalitet ligger så nedlemmet i menneskers psyke. Det er kun gjennom en samfunnsmessig bevissthetsendring at vi kanskje kan unngå at disse mekanismene kommer så destruktivt til uttrykk. Dale understreker dette poenget: ”Dette forutsetter imidlertid at

den kulturelle bevissthet virkelig blir gjennomtrengt av *anelsen* om de patogene karaktertrekk som kommer til uttrykk i Auschwitz” (Dale 1986:72).

Kritikken om å være for individfokusert vil jeg også hevde gjelder Adorno. For øvrig kan jeg ikke se at Adorno har presentert noen faktiske løsninger i sin artikkel, men hans fokus har antakeligvis snarere vært å påpeke et problem i samfunnet. Dessuten har det blitt sagt om Adorno at han har en gjennomgående pessimisme som gjennomsyrrer hans arbeider. Ifølge Dale har også Adorno for ensidige begreper om at individet, med sin rasjonalitet, springer ut som *resultat* av sosiale prosesser (Dale 1986:78). Å oppdra barna til å bli kritisk reflekterte, er altså en sosial affære og en samfunnsmessig nødvendighet, nettopp for å opprettholde balansen mellom makten vi har gitt fra oss og friheten vi da skal få tilbake i gave.

## 2. JOHN DEWEY OG LEV VYGOTSKY

Hensikten med forrige kapittel var å behandle kriteriene for å kunne hevde at oppgavens problemstilling kan oppfattes som interessant i det hele tatt, basert på aktøridealet til Nygård. Det viste seg å være gunstig både for individet og for samfunnet. Imidlertid avsluttet jeg kapittelet med at Nygård og Adorno i for stor grad ser individet i kontrast til samfunnet. Jeg etterlyste en ytterligere vektlegging av den sosiale dimensjonen. Jeg vil i dette kapittelet trenge dypere inn i den sosiale dimensjonen, og se hvordan aktørmentaliteten allikevel kan ivaretas. Dersom det klassiske vestlige synet på individet vedholdes, vil det å dyrke ens frihet og frie vilje fort innebære å frigjøre seg fra samfunnet, og interagere med det etter eget ønske, for på den måten å unnsnippe dens makt. En slik ”frigjøring” vil vise seg som både umulig, og heller ikke ønskelig. En eremitt som har trukket seg vekk fra verden har kanskje fysisk løsrevet seg fra resten av verden, men vil fortsatt oppleve å være ”fanget” av eget sinn, som jeg vil hevde også er av verden. Et slikt menneskesyn tar

ikke hensyn til at ethvert individ er oppdratt, at ethvert menneske er grunnleggende sosialt i sitt vesen. Jeg vil hevde den sosiale dimensjonen må ivaretas, ikke bare gjennom respekt for andre individers integritet, men gjennom sosialiteten som eksisterer i individet selv.

I dette kapittelet skal jeg direkte besvare første del av oppgavens problemstilling. Med John Deweys teorier skal jeg ta for meg hvilke momenter i barnets utvikling som bør vektlegges for å fremme aktøridealet fra forrige kapittel. Hva Dewey kaller sitt demokratiske ideal, skal vise seg å ha likhetstrekk med dannelsesidealet jeg legger i bunn. Derfor skal dette presenteres, selv om jeg venter med begrepsavklaringen av selve dannelsesidealet til siste kapittel, for på den måten først å ha lagt forutsetningene for den endelige beskrivelsen. Imidlertid finner jeg ikke hos Dewey overbevisende argumentasjon for hvorfor språket blir tillagt en viktig betydning i barnets utvikling, selv om han konstaterer at det er tilfellet. I forrige kapittel ble også språkets betydning nevnt. Gjennom språket konstruerer mennesket seg selv, og denne konstruksjonen foretar alle mennesker. Dette vil jeg utdype gjennom å se på språkets betydning med henblikk på Lev Vygotskys teorier, som også blir en besvarelse av barnets utvikling i problemstillingen.

## **2.1. John Dewey**

Jeg oppfatter John Deweys demokratiske ideal som et grunnlag for de momentene som bør vektlegges i barnets utvikling, og dermed vil dannelsen begynne å ta form, dog fortsatt liggende implisitt. Aktøridealet fra forrige kapittel kan forstås fra et individuelt ståsted, mens Deweys demokratiske ideal vil bli en samfunnsmessig vinkling hvor borgernes interesser ivaretas, i motsetning til scenariet Adorno skisserte opp. Derfor vil jeg se den kommende delen som et svar på det Adorno i forrige kapittel etterlyser, en bevissthet rundt hva slags samfunn som gjør aktøridealet mulig. Den vil deretter bli behandlet med et blikk på den sosiale dimensjonen jeg etterlyste i forrige kapittel, før

jeg kan gå mer teknisk til verks og se hvordan vi kan fremme momenter i barnets utvikling, i henhold til Dewey. Dette innebærer et syn på autonomi og interesse, selvkontroll og refleksjon. Omsider kommer jeg til å ta mer konkret for meg hvilke hensyn som må tas i undervisningen for å ivareta disse momentene.

### **2.1.1. Et samfunnsmessig perspektiv med Deweys demokratiske ideal**

Vi har plikt til å legge et godt fundament for barnets fremtid. Dette er et mål med oppdragelsen. Først ønsker jeg gjennom Dewey å belyse dette fra et samfunnsmessig ståsted. Han argumenterer for det demokratiske ideal som målet for oppdragelsen, hvor jeg noe senere utdyper de momentene i barnets utvikling som bør fremmes. Ideelt er samfunnet et sted hvor alle borgerne har delte interesser, men også har frihet til å utvikle nye, både kollektivt og personlig. Dewey ser demokratiet som det eksisterende styret som best opprettholder disse momentene. Demokrati må forstås utover det rent politiske aspektet, og kan ifølge Dewey knyttes nært opp til moralsk likhet. I tråd med Immanuel Kant er alle likeverdige medlemmer av samfunnet, og ingen er bedre enn andre. Videre er den moralske og idealistiske visjonen bak demokratiet at alle får mulighet til å utvikle seg. Vi ser her at Dewey beskriver et samfunn som ivaretar sine borgers frihet og aktørmentalitet, forutsetninger for et praktisert og velfungerende demokrati. Imidlertid forutsetter dette at borgerne også omfavner demokratiet som den beste eksisterende styreformen, fordi man da gir seg selv og sine medmennesker mulighet til personlig utvikling. Vi snakker altså om en grunnleggende respekt for andres subjekt, og denne må læres opp. Dette fordrer at utdanningen må ha en bestemt sosial retning, den må ivareta den individuelle frihet, og denne er demokratiets oppgave (Dewey 1985:130).

Utdanningen skal altså frigjøre individuell kapasitet i en progressiv vekst mot et sosialt mål (Dewey 1985:105). Dette kan se ut til å ha et potensial til å ivareta forutsetningene for aktørmentalitet i henhold til Nygård, og i tillegg ser vi allerede nå hvordan det sosiale aspektet etterlyst i forrige kapittel i større grad kan bli ivaretatt. Riktignok er det forskjeller i normer og konvensjoner mellom forskjellige grupper, men de finnes

overalt, og dermed er det et utgangspunkt for diskusjon og samhandling gruppene imellom (Dewey 1997:59). I så måte betones språket som sentralt, noe som skal vies mer plass i neste del. Dewey er pragmatisk i at målet ganske enkelt er et lykkelig liv på det personlige plan. At dette skal være tilfelle for alle borgerne av samfunnet må ikke forkastes som utopisk, men snarere sees som et ideal å jobbe seg mot. Med mer komplekse moderne samfunn etableres mange subkulturer, både bra og dårlige. Det vil altså i demokratiske samfunn alltid finne sted konflikter mellom en dominerende gruppe og minoritetsgrupper på grunn av motstridende interesser. Dette er åpenbart i dagens flerkulturelle samfunn, og Dewey peker på man må ha en bredere sosial målsetting (Dewey 1985:103), altså ikke et flertallstyranni. Et ekte demokratisk samfunn må altså være en mobil størrelse full av kanaler for distribusjon og forandring.

Deweys menneskesyn kommer bedre til syne gjennom å presentere hans historiske fortolkning. Han går tilbake til antikken for å belyse hvordan oppdragelsen skal oppfylle kriteriene for sitt demokratiske ideal. Ifølge Dewey har Platon gode tanker i hvordan oppdragelse skal bidra til fremme en ideell stat, men han så ikke pluraliteten vi finner i dag hos individer og sosiale grupper. Riktignok så han for seg det å oppdage barnets evner, men den individuelle progresjonen som følge av god oppdragelse tenkte han seg kun til samfunnets beste. Dermed er Platon ifølge Dewey udemokratisk, for han så ikke individet som unikt. Ifølge Dewey vil denne modellen også stagnere, siden det bare er mangfold som vil føre til forandringer og progresjon (Dewey 1985:96). Her ser vi hvordan et ideal om individets ukrenkelighet ivaretas av Dewey. En motsetning til Platons fokus på samfunnets ansvar kan man finne hos Jean-Jacques Rousseau som levde på 1800-tallet, hvor individet stod i sentrum. Ifølge Dewey setter Rousseau et undertrykkende samfunn opp mot barnets naturlige vekst, som vil være sunn og positiv dersom man lar den få fritt utløp (Dewey 1985:119). Deweys kritikk er også at det å overlate oppdragelse til barnets natur er å overlate til tilfeldigheter (Dewey 1985:121). Mennesket er et kulturvesen avhengig av utdanning for at vi som individer også kan bli nyttige for samfunnet (Dewey 1985:99). Her ser vi hvordan Dewey understreker den sosiale dimensjonen. Mennesket er et grunnleggende sosialt vesen. Dewey

fortsetter i sin fremstilling med at Rousseau imidlertid tok hensyn til betydningen av omgivelsene ved å understreke interaksjonen med den, men så ikke at oppdragelse må ha en målsetting. Dessuten, som en digresjon, er Rousseaus begrep om naturlig vekst vagt (Dewey 1985:121f).

Ved å lese Deweys behandling av Rousseau får jeg et inntrykk av at forslaget til Rousseau om en naturlig oppdragelse baseres på hans grunntanke om at; "Everything degenerates in the hands of man" (Dewey 1985:124). I så fall kan Rousseau kritiseres for å skape et ideal basert på egne standarder som igjen blir overført på barna, noe som gir en smak av objektivisering av barnet, nevnt innledningsvis og utførlig behandlet i oppgavens siste kapittel. Dette går imot kriteriet om at dersom oppdragelse av barna skal føre til reell frigjøring i fremtiden, må den også innebære løsrivelse fra foreldres standarder, og på den måten stimulere utvikling i et tilpasningsdyktig demokrati, som også Dewey vektlegger. Dewey ser videre på tendensene i egen samtid. I dem finner han en voksende nasjonalisme hvor han sammenligner utdanningen med disiplin trening fremfor personlig utvikling, på grunnlag av et ideal om å ofre seg for fedrelandet (Dewey 1985:100). Dette har likhetstrekk med det jeg tok opp i forhold til Adorno i oppgavens første kapittel, og strider imot Deweys kriterium om å oppdra mennesket i henhold til det demokratiske ideal. Dette oppfatter jeg dit hen at Dewey før 2. verdenskrig kritiserte de mekanismene Adorno etter krigen hevdet var de underliggende årsakene til Auschwitz.

### **2.1.2. Den sosiale dimensjonen**

Deweys tanker om at man på det individuelle plan ser det som et mål med tilpasningsdyktige borgere som er i stand til å ta et personlig initiativ i forhold til eget liv og sine omgivelser, vil jeg påstå har store likhetstrekk med Nygårds aktørbegrep. Dewey refererer til Kant som har sagt at mennesket må skape seg selv frivillig til et moralsk, rasjonelt og fritt vesen (Dewey 1985:101). Imidlertid er det enda en forutsetning jeg tidligere har understreket, nemlig den sosiale dimensjonen. Dewey har også et sterkt fokus på denne. Han er påvirket av Georg Wilhelm Friedrich Hegel i at



et individ utenfor samfunnet kun kan ansees som en abstrakt størrelse. Dette må også sees som hans forsøk på en motvekt mot datidens ekstreme individualisme og sosialdarwinisme. Han sidestiller den sosiale dimensjonen med kommunikasjon. ”Society not only continues to exist *by* transmission, *by* communication, but it may fairly be said to exist *in* transmission, *in* communication” (Dewey 1985:7). Her bringer han altså inn språkets betydning. Mennesket er grunnleggende sosialt, og vår sosialitet fungerer gjennom språket. Hvilke konsekvenser får dette for utdanningen? “Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative” (Dewey 1985:8). Det er med andre ord selve prosessen å leve som utdanner. Det idealiserte samfunnet er for Dewey et sted hvor dens borgere deler erfaringer i å gi og å ta, eller ”socialization of mind”, som han kaller det. Da kan vi snakke om en kultur i den rette betydningen av ordet, nemlig som kultivert eller høstet (Dewey 1985:127f). Dette ligger også i hans bruk av demokratibegrepet, forstått som; ”a *personal* way of individual life.” (Dewey 1985:xxiii). Språket vektlegger Dewey gjennom en tro på den intelligente diskusjon som hjelpemiddelet for å leve i fred med hverandre. Imidlertid vil jeg heller ty til Vygotskys teorier om språkutviklingen, da jeg finner dem bedre for å forklare hvordan språket selv virker inn på barnets utvikling. Imidlertid ønsker jeg å utdype Deweys tanker om utdanningens rolle i utviklingsforløpet.

Ifølge Dewey fungerer lærerne og lærestoffet i skolen som et medium mellom barnet og samfunnet, og skolen selv er institusjonen hvor barnets forberedelse finner sted. Imidlertid skal vi ikke utdanne barn som vi trener hunder. Barnet er autonomt, og samfunnet i stadig forandring. Imidlertid betyr ikke dette at alle autoriteter skal forkastes og utdanningen bare skal overlates til naturen. Da overlates den til tilfeldigheter, og utdanningen er for nyttig for samfunnet til det. Lærerens oppgave er å praktisere autoritet i gruppens interesse, og dette må ikke forveksles med et personlig maktønske (Dewey 1997:54). Dewey understreker at det ikke trenger å være en enten-eller-tenkning mellom at læreren har et lærestoff å lære bort, og at hver enkelt elev skal lære ut fra sine personlige erfaringer. Dewey sier følgende: ”The solution of this problem requires a well thought-out philosophy of the social factors that operate in the

constitution of individual experience” (Dewey 1997:21). Dette må baseres på kritisk eksaminering av underliggende prinsipper i både teori og praksis for ikke å bli dogmatisk. Videre understreker Dewey utdanningens sosiale funksjon. Språket vektlegges av Dewey som viktigste grunn til kunnskap mellom mennesker hvor opplevelser deles, som tidligere nevnt. Dewey ser på skolens oppgave å etablere en hensiktsmessig oppdeling av det som læres bort, kun å lære bort det som er av verdi for samfunnet og å utvide en begrenset horisont hjemmefra. Utdanningen må altså baseres på erfaring som videre utvides. Dette er vanskelig i praksis, men må allikevel etterstrebes. Dewey ser også det sosiale samværet mellom elevene som utdannende (Dewey 1985:28ff). Dewey ser det som gunstig med rike erfaringer fordi dette sikrer også at barnets fremtid tas vare på (Dewey 1985:61). Med komplekse samfunn følger også at undervisning av barna blir institusjonalisert i skolene. Imidlertid er det en fare forbundet med denne formaliserte utdanningen, nemlig at det abstrakte element løsriver kunnskapen fra sitt objekt (Dewey 1985:13). Dewey anser det som farlig å skille læring fra det vi lærer om.

Denne betoningen av menneskets sosialitet må, som nevnt flere ganger, kobles til en grunnleggende respekt for individet. Respekt for barnet er dermed et nøkkelord også for Dewey, men denne respekten må ikke henfalle til en tro på anarki. Derimot henviser Dewey til Ralph Waldo Emerson som skriver om barnet; ”[...] *arm it with knowledge in the very direction in which it points*” (Dewey 1985:57). Resultater må etter beste evne forutsees. Med andre ord står ikke en grunnleggende respekt som motsetning til det å handle med et mål i oppdragelsen. Med respekten som grunnlag blir det ikke bare legitimt, men også rasjonelt å være målrettet i oppdragelsen fordi nettopp det ivaretar barnet best, jamfør behandlingen av Rousseau. Å handle etter et mål, det å ha til hensikt å oppnå noe, er ifølge Dewey å handle intelligent (Dewey 1985:110). Målkriterier er å ta utgangspunkt i de eksisterende betingelser, ha en fleksibilitet når nye situasjoner oppstår og etablere handlingsfrihet under aktiviteten (Dewey 1985:113).

### **2.1.3. Utdypelse av momenter å fremme i barnets utvikling**

Nå som kriteriene er lagt, kan vi gå nærmere inn på konkrete momenter av hvilke sider av barnets utvikling som bør fremmes. Autonomi eller selvstendighet har blitt nevnt, og denne har Dewey behandlet utdypende. Hvordan skal vi som voksne gå frem for å fremme barnets autonomi? En forutsetning ligger i forståelse, at barnet selv ser hensikten med hva det lærer, og derigjennom få kontroll over egen læring. Her treffer vi på forholdet mellom individet og dets omgivelser. Dewey ser som tidligere nevnt mennesket som grunnleggende sosialt fra første stund, og vi har intensjoner med våre handlinger. Dette må også tas hensyn til i oppdragelsen. En hest trekker plogen for å få mat, og tenker ikke på utbyttet av plogtrekkingen i seg selv. For mennesker forholder det seg annerledes. Dermed blir motivasjon essensielt i læringsprosessen, og den etableres ikke dersom barnet ikke ser hensikten med en gitt oppgave. I dette ligger at læring bare delvis er en respons utenfra. For å være vellykket må den utløse noe inni barnet. Utdanning kan forstås som utvikling, og denne prosessen er et mål i seg selv (Dewey 1985:46ff).

Utdanningen består av en kontinuerlig reorganisering, rekonstruksjon og transformasjon av erfaringer. Barnets modning er med andre ord en handling i individet. Selv om barnet er avhengig av de voksne er ikke dette det samme som at barnet er hjelpeløst. Avhengighet er snarere et uttrykk for et potensial som skal realiseres, og må oppfattes som en styrke i barnet. Mer dekkende kan dette betegnes som interavhengighet (Dewey 1985:46ff). Derfor understreker Dewey det å ha et skille mellom de fysiske og observerbare resultatene, og det som egentlig har blitt lært, det vil si forandringen i barnet selv. Det hjelper ikke at et barn gjør noe som tilsynelatende ser bra ut dersom det ikke ligger en mening bak, at barnet selv ser hensikten i å oppnå resultatet og jobber målrettet i forhold til dette. Det er det sosialiserte sinn vi forstår med (Dewey 1985:38). Utdanning er i essens en sosial prosess (Dewey 1997:58), basert på erfaring (Dewey 1997:59). Barnet må altså lære å lære (Dewey 1985:50), med andre ord bli autonom. Dette krever at barnet ikke forholder seg passivt til læringssituasjonen, for barnet kan bare lære selvkontroll gjennom følelse av frihet, og denne friheten må etableres gjennom en følt fysisk frihet som deretter kan

internaliseres. Imidlertid må ikke fysisk frihet forveksles med reell frihet av intellektet. Den fysiske friheten er intet mål i seg selv, da den fort kan bli destruktiv. Den er snarere å anse som et middel for å oppnå rekonstruksjon. Først da kan vi snakke om vekst. Den fysiske friheten alene kan bli en illusjon av frihet, fordi personen da blir dirigert av krefter som ikke kan kontrolleres (Dewey 1997:61ff).

Reell autonomi forutsetter altså at barnet forstår meningen med det som læres. Dette fører til barnets interesse for det som læres. Kun gjennom egen motivasjon kan barnet også bli autonomt i forhold til egen læring. Med interesse mener Dewey hele den aktive utviklingen, at objektive resultater ønskes og kan forutses og personlige emosjoner, det vil si engasjement. Dewey karakteriserer en interessert person som en som har mistet seg selv til aktiviteten og funnet seg selv igjen i aktiviteten (Dewey 1985:131ff). Som en motsetning hevder også Dewey at det å ”dra ut” av eleven det som er ønsket kan være mer til skade enn til nytte, fordi det øker elevens avhengighet til læreren (Dewey 1985:62). Det må altså være et samspill mellom lærerens undervisning og elevens aktivitet, det er en interaksjon mellom *både* objektive og interne betingelser, som til sammen former læringssituasjonen (Dewey 1997:42). Dette interaksjonsprinsippet kan ikke separeres fra det Dewey kaller kontinuitetsprinsippet, som er prinsippet om barnets historie, at kunnskap fra tidligere erfaringer tas med videre som instrumenter for senere forståelse. Å separere disse prinsippene tilstrekkelig fører til galskap, hevder Dewey (Dewey 1997:44). I den tradisjonelle undervisningen læres lærestoffet isolert, noe som fører til et gjenhentingsproblem for elevene (Dewey 1997:48). Denne separasjonen av læring fra aktivitet, er også en separasjon fra moralitet, siden denne av Dewey kobles til nettopp aktiviteten. Dette fører igjen til en separasjon mellom personen og den ytre verden. All læring må altså sees moralsk: ”Interest in learning from all the contacts of life is the essential moral interest” (Dewey 1985:370).

Barnets individuelle frihet blir altså understreket, men den er ifølge Dewey ikke en motsetning til sosial kontroll. Sosial kontroll er ikke å bryte med individuell frihet (Dewey 1997:54). Et spill må baseres på regler, hvis ikke blir det meningsløst. Selv

om det ikke nødvendigvis er lystbetont når man taper et spill, er barn som regel sosiale og ønsker å delta i spillet. Denne deltakelsen i seg selv er viktigste grunn til sosial kontroll (Dewey 1997:56). Her treffer vi på forholdet mellom individet og dets omgivelser. Gjennom den sosiale kontrollen skal barnet gradvis etablere selvkontroll, noe som er et mål for utdanningen (Dewey 1997:64), som videre er nært knyttet til autonomien nettopp behandlet. Selvkontroll har altså både en sosial dimensjon og en indre kognitiv funksjon. Denne oppfatter jeg som behandlet av Dewey gjennom det han kaller disiplin. Dewey sidestiller disiplin med viljestyring. I dette legger han for det første å ønske eller forutse resultater, for det andre å se konsekvensene av sine handlinger og ikke gi opp og for det tredje at man har dybde, med andre ord at man ser flere sider av resultatet (Dewey 1985:134f). Videre sier Dewey at disiplin er å vurdere sine handlinger intellektuelt og å følge dette. Å utvikle styrke er positivt, hevder han. Disiplin må altså ikke ansees i tradisjonell betydning. Det må heller ikke forveksles med forhold til materialet, selv om man oppnår ønsket resultat. Det er snarere forbundet med identifikasjon for vekst i konstruktiv tilegnelseskraft (Dewey 1985:140). Interesse, som behandlet i forrige avsnitt, og disiplin må sees sammenbundet, og ikke som opposisjoner (Dewey 1985:136). Dette oppfatter jeg som en konkretisering av det tidligere skrevet om frihet og kontroll.

Gjennom sosial kontroll læres altså selvkontroll, og Dewey har da gjennom det sosiale beveget seg til barnets kognisjon. Jeg tolker altså Dewey å mene at vår kognisjon er et resultat av det sosiale samspill. Den sosiale dimensjonen er ivaretatt, men et individs utviklingsforløp innebærer også refleksjon. Dewey har også tanker om utviklingen av barnets kognitive evner, ment som evnen til refleksjon over egne handlinger, og konsekvensen av disse. Ifølge Dewey kommer barnets vurdering straks det begynner å forvente noe. Videre sier Dewey: "Motsetningen til reflektert handling er rutine eller lunefull oppførsel. [...] Begge nekter å ta på seg ansvaret for de fremtidige konsekvensene av nåtidens handling. Refleksjon er å akseptere et slikt ansvar" (Dewey 2001b:60). Videre understreker Dewey at refleksjon også innebærer at man er opptatt av resultatet, en form for deltakende identifisering. Med dette sier Dewey: "Tanken vokser ut av partiskhet, men for å fullføre sine oppgaver må den nå frem til en viss

uavhengighet og upartiskhet” (Dewey 2001b:61). Dette er imidlertid ingen motsetning, førstnevnte er årsaken til refleksjon, mens sistnevnte er verdien av refleksjon, at man holder seg selv utenfor saken (Dewey 2001b:61f). Han er altså opptatt av verdien av det jeg oppfatter som en vitenskapelig metode for å skille en tydelig refleksiv erfaring fra en på prøve-og-feile-planet. Dette gjør selve tenkningen til en erfaring (Dewey 2001b:65). ”Selv om all tenkning resulterer i kunnskap, er verdien av kunnskapen til syvende og sist avhengig av dens bruk i tenkningen” (Dewey 2001b:66). Ifølge Erling Lars Dale påpeker Dewey at sammenknytningen av denne refleksjonen med utvidelsen av den sosiale dimensjonen i tenkningen er av stor betydning for utdanningen, for ikke å gjøre abstraksjonene og symbolene snevre, men derimot å øke verdien av de refleksive erfaringene gjennom desentrering (Dale 2005:35).

Vi ser hele veien av Dewey poengterer viktige momenter for å bevare rasjonaliteten i oppdragelsen. Det han betoner er prinsipper for å oppdra mot det demokratiske ideal, og samtidig modererer han seg gjentakende, for å unngå det ekstreme som vil virke mot sin hensikt, eller ensidighet. Hans intensjon er å ivareta individets interesser uten å pulverisere muligheten å etablere et samfunn, han understreker den sosiale dimensjonen, uten å henfalle til det Nygård karakteriserer som brikkementalt. Dessuten betoner han barnets autonomi uten at det skal misforstås som ettergivenhet gjennom å understreke betydningen av sosial kontroll. Denne baner igjen veien for utvikling av selvkontroll, forutsetningen for refleksjon. Med Dewey må det understrekes at vi her snakker om den refleksive handling, hans teorier gjennomsyres av et moralsk perspektiv, med stadig kontakt med virkelighetens verden.

#### **2.1.4. Undervisningssituasjonen**

Som en oppsummering av momentene behandlet i forrige del, vil jeg nå med Dewey konkretisere dem til selve undervisningssituasjonen. Det blir noe repetisjon av det som allerede har blitt skrevet, men det er viktig for å trekke ned teorier fra den filosofiske sfære til faktiske handlinger. Læreren må ifølge Dewey organisere lærestoffet basert på elevens premisser, det vil si å ta hensyn til elevens tidligere utvikling og å huske at

all menneskelig erfaring er sosial. Erfaringer skjer ikke i et vakuum. Læreren må derfor kjenne elevens erfaringsbakgrunn både fysisk og sosialt (Dewey 1997:40). Dette må koordineres av læreren slik at elevens møte med nytt lærestoff gir kontroll over vekst også i fremtiden, så denne ikke forhindres. Eksempelvis vil manglende anstrengelser hindre den senere utvikling (Dewey 1997:37f). Det erfaringsmessige læringsaspekt må med andre ord forbindes kumulativt (Dewey 1997:26). Dette kan bare fås til dersom utdanningsprosessen har en kontinuitet. På den måten gjøres barnets kognitive strukturer fullere, rikere og mer organisert (Dewey 2001c:67). Imidlertid er ikke undervisningen bare for en fremtid. Vi lever tross alt nå (Dewey 1997:49), og det har også blitt nevnt at utdanningen er et mål i seg selv. Deweys poeng er at nåtid også påvirker fremtiden, og lærerens utfordring blir i så måte å få til den ønskede retningen i barnets vekst samtidig som lærestoffet virker personlig i læringsøyeblikket (Dewey 1997:50). Med hans egne ord sier han følgende: "Every means is a temporary end until we have attained it. Every end becomes a means of carrying activity further as soon as it is achieved" (Dewey 1985:113). Målsetting fordrer videre ansvar for å ta utgangspunkt i forutsetningene (Dewey 1985:113), samt innflytelse på senere erfaringer og da kvalitetssikre barnets erfaring.

Prinsippet Dewey forfekter er å gå fra et sosialt eller menneskelig sentrum og gradvis til et mer objektivt og intellektuelt organiseringsskjema. Imidlertid må ikke dette forstås som at intelligent ordning er et mål i seg selv. Målet er ifølge Dewey å forstå det sosiale og mennesket mer intelligent. For at undervisningen skal bli en intelligent og ikke en tilfeldig aktivitet må den ordnes etter en hensikt, ivaretatt gjennom en syntese av følgende tre momenter; for det første må vitenskapelige hypoteser testes og ikke bare vedtas som en sannhet, for det andre må man se på hvilke konsekvenser hypotesen får i dagliglivet, og sist må et reflekterende overblikk opptrenes, det vil si en kritisk sans. Dewey understreker at den vitenskapelige metodes arbeidsmåte, at erfaringer brukes, er det eneste autentiske middel vi per i dag har til rådighet. Denne begrenser seg ikke til bruk kun for voksne, barna må også lære seg å anvende metoden, men da tilpasset deres modenhetsnivå, hvor hensynet til individuell variasjon ivaretas (Dewey 2001c:75ff). Dette må videre sees i sammenheng med hva som er

skrevet tidligere, at poenget med oppdragelse, og dermed skoleundervisningen som et element av den, er en reell frigjøring for barna i fremtiden, for på den måten å løsrive seg fra nåtidens standarder. Videre må læreren være dynamisk til elevens interesser og ta hensyn til individuelle forskjeller. Dessuten må ikke lærer være redd for å foreslå løsninger, for i motsatt fall overlater man oppdragelsen av barna til tilfeldigheter (Dewey 1997:71). Imidlertid må lærer vise fleksibilitet til andre svar enn egne, planleggingen av lærestoffet er et samvirkende foretak, og ikke diktat. Læreren må altså anse seg selv som startpunkt for videre erfaringer hos elevene. Dewey sier følgende: "The development occurs through reciprocal give-and-take, the teacher taking but not being afraid also to give. The essential point is that the purpose grow (sic) and take shape through the process of social intelligence" (Dewey 1997:72).

### **2.1.5. Avsluttende betraktninger**

Kort oppsummert peker Dewey på at rekonstruksjonen av erfaring både kan være sosial og personlig, og viser til at utdanningen har en potensiell kraft når det gjelder å forbedre samfunnet (Dewey 2001a:51). Ut fra spørsmålene stilt tidligere, har Dewey presentert en mulig løsning på hvordan samfunnet bedre kan opprettholde et hensiktsmessig aktørideal hos sine borgere gjennom at hans demokratiprinsipp gjennomsyrrer samfunnets normer. På den måten kan folk med sin fulle rett få beholde sine verdier, uten, dog velmenende, å prøve å overføre dem på andre på en uhensiktsmessig måte, med fare for heteronomi som Adorno belyste som et faremoment. Erling Lars Dale påpeker at Deweys interesse for sosial fremgang i kombinasjon med selvstendige individer samsvarer med perspektivet Max Horkheimer formulerte slik: "Individets frigjøring er ingen frigjøring fra samfunnet, men samfunnets måte å unngå atomiseringen på" (Dale 2005:250f, referert fra Horkheimer). Dale fortsetter:

"Slik kan en forbinde Frankfurterskolen (Horkheimer) med amerikansk pragmatisme (Dewey og Mead) ved at en fullverdig utvikling av individet ble sett i sammenheng med samfunnets utvikling (s. 130). Horkheimer brukte ideen om det selvstendig tenkende individet som en kritisk instans, mot historiske og



sosiale utviklingstrekk som pekte i retning av å oppløse menneskets individualitet: *kollektivisering* og dens *konformisme*” (Dale 2005:251).

Vi får altså her en kobling mellom Dewey og faremomentet som ble understreket av Adorno i forrige kapittel, dog her med Horkheimer som representant for Frankfurterskolen.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem nok et moment som Dewey poengterte, for å understreke hans konsekvente vitenskapelige holdning, hentet fra Dale, at hans egen filosofi om utdanning selv kan bli dogmatisk dersom de underliggende prinsippene ikke blir kritisk undersøkt (Dale 2005:36). Dette nevnes for å vise at den vitenskapeligheten jeg forutsatte i oppgavens første kapittel, også understrekes av Dewey. Imidlertid finner jeg ikke noe tilfredsstillende svar på hvordan språkutviklingen foregår, trass i at Dewey vektlegger språkets betydning. På hvilken måte spiller den en direkte rolle for menneskets kognisjon? Det må bli en teoretiker som ikke står i motsetning til hva som nå er hentet fra Dewey. La meg presentere Lev Vygotskys teorier som betoner språkets essensielle betydning for menneskets kognisjon.

## **2.2. Lev Vygotsky og barnets utviklingsforløp**

I presentasjonen av Lev Vygotsky går jeg først inn på barnets tidlige utvikling, i tråd med oppgavens problemstilling, for å se hvordan barnets lek skaper grobunn for utviklingen av symbolbruk i senere alder, med tidligere nevnte begrunnelse (1.3.3) at vi må begynne i tidlig barndom (Adorno 1972:140). Vygotsky har hele veien mennesket som et sosialt vesen som fundament, og på den måten ivaretas den sosiale konteksten mennesket er en del av, og ikke i opposisjon til. Jeg har i tilknytning til Dewey nevnt at skolen både har en sosialiseringsoppgave og skal hjelpe barnet i dets kognitive utvikling, men det er kun et kunstig skille mellom disse arenaene av barnets utvikling. Viktigheten av det sosiale miljø i barnets læringsprosess og hvordan de

interagerer med hverandre blir poengtert på en god måte av Vygotsky. Med henblikk på behandlingen av den frie vilje i første kapittel, vil ikke fokuset på det sosiale mennesket gå imot individets frigjøring, fordi som Erling Lars Dale så treffende har sagt i sin presentasjon av Vygotsky, kan selvkonstruksjon forstås som et sosialt utviklingsresultat (Dale 1992:139).

### **2.2.1. Internaliseringsteorien og den nærmeste utviklingssone**

Vygotsky er en av de store skikkelsene innen utviklingspsykologien, og til tross for at teoriene ble utviklet for knappe hundre år siden, er de fortsatt gyldige og aktuelle. I likhet med det menneskesynet jeg har lagt til grunn i oppgaven, ser Vygotsky det fødte barnet som sosialt diffust. Gjennom sin interaksjon med omgivelsene utvikler barnet gradvis en personlighet og avgrenser seg selv som individ i kontrast til sine omgivelser. Dette prøver han også å påvise i sin kritikk av det han hevder er Piagets grunnleggende tese om barnets egosentrisitet (Vygotskij 2001:42), med at skjemaet for barnets språkutvikling snarere er først sosial, så egosentrisk, og tilslutt indre tale (Vygotskij 2001:49). Vygotskys teori om barnets kognitive utvikling har Dale oppsummert således: ”Den generelle lov for utviklingen av alle høyere psykologiske funksjoner er, som Lev Vygotsky fremhever, fra en sosial samhandlingssituasjon til intrapsykisk funksjon. Det sosiale er betingelsen for barnets og elevens kreative individualiseringsprosess” (Dale 1992:139). Forenklet fra et klassisk vestlig menneskesyn sees barnet som født inn i en fremmed verden. Gjennom språket klarer barnet gradvis å formidle sine tanker, og blir gradvis mer sosialt. Vygotsky går derimot den motsatte veien og begynner med sosialitet, og gjennom den utvikles kognisjonen. Denne kan med Vygotskys terminologi beskrives som barnets internalisering av høyere psykologiske funksjoner, med følgende tre karakteristika: (a) En operasjon som i utgangspunktet representerer en ytre aktivitet blir rekonstruert og begynner å skje internt, med andre ord at tegnbehandlingen omformes, kjennetegnet av at praktisk intelligens, viljestyrt oppmerksomhet og hukommelse blir utviklet. (b) En interpersonlig prosess blir omformet til en intrapersonlig prosess, altså at den kulturelle utviklingen først foregår som en sosial handling mellom mennesker, og

deretter viser seg inne i barnet. (c) Omformingen av en interpersonlig prosess til en intrapersonlig er resultatet av en lang rekke utviklingsmessige hendelser. Utviklingen fra det ytre til det indre er dynamisk, tar lang tid og er svært kompleks. Den kan eksemplifiseres med hvordan ytre kommunikativ tale blir egosentrisk tale, og tilslutt vender seg innover og blir grunnlaget for den indre tale (Vygotsky 2001a:148f). Det er en viktig utvikling som her blir beskrevet, men trenger en utdypning.

Med utviklingen av høyere psykologiske funksjoner får mennesket en unik gave; nemlig utviklingen av selvbevissthet. Årsaken til utviklingen av denne er at mennesket, i motsetning til andre dyr, har evnen til å bruke språket til å støtte opp tanken. På denne måten klarer mennesket å løsrive seg fra den umiddelbare kontekst det befinner seg i. Aper har språk brukt til kommunikasjon. De har også tanker, noe som viser seg i deres evne til å manipulere omgivelsene innen rekkevidde for å oppnå noe, som for eksempel å bruke en stake innenfor synsfeltet for å hente en banan. Imidlertid er disse to, språk og tanke, uavhengige av hverandre, og dermed er aper slaver av eget visuelle felt, sier Vygotsky med henvisning til Wolfgang Köhler (Vygotsky 1978:28). Dette står i motsetning til det lille barnet, for det særegne for mennesket er at disse to mekanismene møtes, eller sagt med Vygotskys egen konklusjon; "[...] *the most significant moment in the course of intellectual development, which gives birth to the purely human forms of practical and abstract intelligence, occurs when speech and practical activity, two previously completely independent lines of development, converge*" (Vygotsky 1978:24). Et sosialt medium internaliseres og brukes som en indre prosess. Språket blir menneskets kultur, brukt som et verktøy for å støtte opp den abstrakte tanke. Det eksternaliserte uttrykk blir til den internaliserte tanke. Vygotsky sier med dette: "The history of the process of *the internalization of social speech* is also the history of the socialization of children's practical intellect" (Vygotsky 1978:27).

Det som skjer videre er hvordan barnets interaksjon med sine omgivelser, den ytre verden, i form av læring, er det som støtter opp under barnets videre utvikling. Vygotsky henviser til Köhler med at;

”[...] en sjimpanse bare kan imitere andre apers intelligente handlinger som den kunne ha utført på egen hånd. [...] Selv det klokeste dyr er ute av stand til å utvikle sine intellektuelle evner gjennom imitasjon. [...] I motsetning til det spiller imitasjon og undervisning en viktig rolle for barnets utvikling. De får frem de spesifikke menneskelige egenskapene ved bevissthets og hever barnet opp på nye nivåer i dets utvikling. [...] Det barnet kan gjøre i samarbeid med noen i dag, kan det klare alene imorgen” (Vygotskij 2001:166f).

Disse tankene blir grunnlaget for Vygotskys teori om den nærmeste utviklingszone, definert som følgende: *”Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløsning og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende”* (Vygotsky 2001b:159). Det eksisterende utviklingsnivået er det barnet klarer på egenhånd. Det potensielle utviklingsnivået er det barnet klarer med hjelp av en voksen eller en mer erfaren jevnaldrende. Forskjellen mellom disse to kaller Vygotsky den nærmeste utviklingssonen, og den eneste ”gode læringen” er den som foregår her (Vygotsky 2001b:163), altså den læringen som går foran utviklingen fordi barnets modningspotensial da utnyttes fullt ut. Som sagt, det barnet klarer med hjelp i dag viser hva barnet klarer på egenhånd i morgen. Dette viser i hvor stor grad Vygotsky understreket betydningen av barnets sosiale miljø. Han sier til og med at; *”[...] menneskelig læring forutsetter en spesifikk sosial natur og en prosess der barn vokser inn i det intellektuelle livet rundt dem”* (Vygotsky 2001b:161). Ved siden av å understreke det sosiales betydning, understreker han også språkets betydning, noe jeg utdyper i neste avsnitt:

*”Tenkning og tale viser seg å være selve nøkkelen til den menneskelige bevissthets natur. Hvis språket er like gammelt som bevissthets selv, og hvis språket er en praktisk bevissthet-for-andre og følgelig bevissthet-for-meg-selv, er ikke bare én spesiell tanke, men all bevissthet forbundet med utviklingen av ordet. Som Ludwig Feuerbach sier, er ordet noe i vår bevissthet som er helt umulig for én person, men mulig for to. [...] Ordet er den menneskelige bevissthets mikrokosmos”* (Vygotskij 2001:219f).

George Herbert Mead fra den amerikanske pragmatiske tradisjonen, bekrefter også betydningen Vygotsky tillegger språket. Han argumenterer ifølge Andersen og

Kaspersen for at bevisstheten oppstår gradvis som et resultat av kommunikasjon, og først og fremst den språklige kommunikasjon (Andersen/Kaspersen 2000:128).

Det som har blitt beskrevet er barnets kognitive utvikling fra et sosiokulturelt perspektiv. Det kan også trekkes ut noen fortolkninger som har betydning i denne oppgaven. Vi ser at Dewey vektla språkets betydning, men med Vygotsky kommer det klarere frem *hvorfor* språket tillegges denne betydningen. Med språket fungerer ikke mennesket bare i verden, men gjennom språket etableres også menneskets kognisjon, noe som legger føringer for hvordan aktørmentaliteten til Nygård bør fremmes. For så vidt peker Nygård på begrepsutviklingens betydning, men med henblikk på Kelly. Her finner jeg Vygotsky mer fruktbar på grunn av menneskesynet han har til grunn. Det er altså Vygotskys forklaringsmodell kombinert med fruktbare praktiske implikasjoner som jeg vil hevde gjør Vygotsky unik. Det er gjennom språket barnet først iakttar verden, og videre gjennom språket barnet får et unikt redskap i hende med å reorganisere sin kognisjon, og atter gjennom språket barnet løsriver seg fra den umiddelbare kontekst. Barnet blir frigjort i forhold til sine omgivelser. Fra et historisk perspektiv ble mennesket tilsvarende frigjort i forhold til naturen, ifølge Vygotsky. Språket har altså en avgjørende betydning for utviklingen av barnets persepsjon, oppmerksomhet, hukommelse, som videre skaper grobunn for planlegging, abstrakt tenkning og det å ta andre individers perspektiv. Dette gir igjen muligheter for en gryende indre motivasjon. Det at man kan påvirke omgivelsene er en motiverende drivkraft. Dette får som konsekvens at barnet, gjennom å være både subjekt og objekt for egen atferd, blir selvbevisst og dermed selvregulert (Vygotsky 1978:26). Vi snakker her om momenter som kjennetegner og særpreger mennesket.

### **2.2.2. De dagligdagse og de vitenskapelige begreper**

Med menneskets særegne mulighet til å operere i en dekontekstualisert verden gjennom den abstrakte tanke, kommer et nytt viktig moment inn; utviklingen av skriftspråket. Her må det føyes til, som tidligere antydte, at Vygotsky la vekt på mennesket som et historisk vesen. Det skrevne språk er grunnleggende nytt for barnet

som begynner på skolen. Forut for dette har barnet allerede gått gjennom en lang utvikling som har lagt grunnlaget for at barnet kan lære å skrive og bli innlemmet i en ny verden gjort mulig av beherskelsen av en ny måte å tenke på. Barnets første tegninger er ikke tegninger i vanlig forstand, men snarere en fortsettelse av fysiske gester og visuelle tegn. Imidlertid utvikles symbolisme i lek, som deretter viser seg i tegninger. Dette vises også i tegningene ved at de blir bilder slik voksne oppfatter dem (Vygotsky 1978:107ff). Det som har skjedd, og også skjedde i menneskets tidligere historie, er hvordan språket brukes for å lede tanken (Vygotsky 1978:25f). Dette viste seg som helt essensielt for menneskets atferd. Språket ble brukt som en mediator og førte til en spiralutvikling, eksemplifisert gjennom at vi først er avhengig av det som er i umiddelbar tilgjengelighet, deretter blir språket løsrevet hvor det brukes på en symbolsk måte. Tilslutt er vi tilsynelatende tilbake til utgangspunktet hvor språket igjen gjør direkte bruk av det begrepssystemet som er tilgjengelig, men nå i den abstrakte verden. Det tredje stadiet er altså ikke en repetisjon av den direkte og naturlige fremgangsmåten vi hadde i begynnelsen, atferden forblir medierende, men tanken opererer nå i en frigjort form (Vygotsky 1978:45). Vi snakker her om at mennesket gjennom språket blir selvregulert, og deretter blir selvreguleringen automatisert. Dette innebærer en frigjøring av kognisjonen, noe som gjør menneskets problemløsningsevne avansert, dessuten kan den planlegges. Når det kommer til skriftspråket følger det en annen utviklingshistorie.

Med utspring i skoleundervisningen læres det Vygotsky kaller vitenskapelige begreper, mens det han kaller spontane begreper utvikler seg i dagliglivet (Vygotskij 2001:144). Mens spontane begreper tar utgangspunkt i konkrete fra virkeligheten, formidler derimot vitenskapelige begreper forholdet til et objekt først av et annet begrep, det vil si en plass innenfor et system av begreper (Vygotskij 2001:155). Dette gir de vitenskapelige begrepene den fordel at det med dem oppnås en viss frihet i tenkningen, men samtidig: ”Vanskeligheten med vitenskapelige begreper ligger i deres *språklige karakter*, det vil si at de er ytterst abstrakte og løsrevet fra virkeligheten” (Vygotskij 2001:137). Det tilsynelatende paradokset er da at utviklingen av vitenskapelige begreper foregår forut for utviklingen av spontane begreper (Vygotskij

2001:136). Dette tror Vygotsky skyldes den systematiske opplæringen i de vitenskapelige begrepene, og til det sier han: ”Den voksnes hjelp, som er usynlig til stede, gjør det mulig for barnet å løse slike problemer før det mestrer dagligdagse problemer” (Vygotskij 2001:169). Imidlertid kommer ikke de vitenskapelige begrepene før de dagligdagse. Derimot forklarer han forholdet med at; ”[...] barnets vitenskapelige og spontane begreper [...] *utvikler seg i hver sin retning* helt fra begynnelsen av. Først er de langt fra hverandre, så beveger de seg til de møter hverandre. [...] Barnet blir seg bevisst sine spontane begreper forholdsvis sent [...]” (Vygotskij 2001:170). Vygotsky antar også at kjennskap til begge begrepsformer medfører økt bevissthet og frihet i tankene (Vygotskij 2001:146), og de virker gjensidig positivt inn på hverandre fordi: ”Når et dagligdags begrep baner seg vei oppover, baner det samtidig veien for det vitenskapelige begrepet og dets utvikling nedover” (Vygotskij 2001:171). Grunnen til at skriftspråket tillegges så stor grad av betydning, er fordi språket selv blir en gjenstand for bevisstheten. Gjennom det å lære skriftspråk blir barnet tvunget til bevissthet rundt språket i seg selv. En konsekvens av skriftspråklæringen er en frigjøring i barnets tanke. Dette får betydning for utviklingen av metakognisjon. Jeg vet ikke om det er rett å tolke Vygotsky dit hen at mennesket ikke var i besittelse av metakognisjon før utviklingen av skriftspråket, eller at en analfabet ikke har utviklet denne kognitive mekanismen, men jeg vil uansett si meg enig i skriftspråket i stor grad gir mulighet for å frigjøre potensialet menneskets kognisjon innehar. Det er nok vanskelig å utvikle metakognisjon uten skriftspråklig erfaring, fordi arbeidet med å lære å skrive gir viktige erfaringer i å abstrahere tanken, erfaringer som senere kan brukes i å bevege seg mellom ulike begrepssystemer.

Skriftspråket er med andre ord en krevende læringsprosess for barnet. Vygotsky påpeker at selv i sin minimale utvikling krever skriftspråket et høyt abstraksjonsnivå. Barnet må løsrive seg fra talens sansemessige side og erstatte ord med bilder av ord. Dessuten er skriving også tale uten en samtalepartner. Skriving krever altså dobbelt abstraksjon; abstraksjon fra talens språklyder og abstraksjon fra samtalepartneren (Vygotskij 2001:161). Man tvinges til å løsrive seg fra den aktuelle situasjonen. I motsetning til talespråket krever skriftspråket en kontinuerlig bevisst og aktiv analyse.

Vi snakker altså her om en overvåkning av ens egne tankeprosesser. Talespråket kommer forut for indre tale under utviklingens forløp, mens skrevet tale kommer etter den indre talen og forutsetter at den eksisterer (Vygotskij 2001:162). Det er altså med skriftspråket mennesket får et aktivt og bevisst forhold til språket, og med internaliseringen av det vitenskapelige begrepssystemet, utvikler barnet refleksjon, og der igjennom et potensial til å frigjøre seg fra det som har blitt gitt fra omgivelsene. Gjennom refleksjon får barnet mulighet til ny erkjennelse.

Jeg tillegger Vygotskys teorier om menneskets kognitive utvikling generelt, og språkutviklingen spesielt, stor betydning som forløp for utviklingen av de momentene betont som viktige av Dewey. Dessuten vil jeg fremheve hva dette har å si for den refleksive bevissthet, som jeg skal vise er noe annerledes enn slik Dewey presenterte den i en utdypende sammenligning mellom Dewey og Vygotsky foretatt avslutningsvis i dette kapittelet. Imidlertid ser jeg det som nødvendig med en presentasjon av ettertidens oppfatninger av Vygotsky før jeg gir meg i kast med sammenligningen.

### **2.2.3. Ertidens tolkning av Vygotsky**

Angående Vygotsky vil jeg med Ivar Bråten hevde vi ikke med nødvendighet snakker om en refleksjonsløs eller deterministisk ”invasjon” av individet fra kulturen rundt (Bråten 1996:88). Internaliseringen bør ikke sees slik. Derimot snakker vi om at vi gjennom språket, som i seg selv er et kulturelt verktøy, bygger opp egen kognisjon og dermed bevissthet. Denne brukes av oss, denne er internalisert kultur, men gjennom språket kan vi igjen konstruere verden rundt oss. Språket kan i så måte sees som begrensende, men jeg vil understreke språkets potensial som frigjørende. Store deler av det som videre følger, både i tolkning av Vygotsky samt sammenligning av Dewey og Vygotsky, har jeg først funnet hos Erling Lars Dale (2001). Imidlertid har jeg selv gått til kildene der ikke annet er skrevet, og også tilført nye momenter.

Hvor forskjellige fortolkninger man kan få fra en persons teorier, viser hvor viktig det er ikke å ta noe for gitt når man leser en tekst. Som tidligere beskrevet konstituerer vi



verden rundt oss, og fortolker det vi leser etter egne premisser. Med dette i tankene er det interessant å se hvor forskjellig ettertiden har tolket den praktiske anvendelsen av Vygotskys undervisningsteori. Knud Illeris, som Dale (2001) henviser til, hevder at den logiske konsekvensen av Vygotskys teorier vil dreie seg om en sterkt autoritær, lærerstyrt og undertrykkende pedagogikk, og en illustrasjon på tradisjonell undervisning (Illeris 1981:81, her referert fra Dale 2001:20). Dette er så fjernt fra andres tolkning av Vygotsky som det er mulig å komme. Alex Kozulin skriver i sin epilog om Vygotsky: "En undersøkelse av begrepsdannelsen i undervisningssituasjoner ledet Vygotskij til en annen innsikt, nemlig i læringens dialogkarakter" (Vygotskij 2001:239). Dale viser til førsteutgaven av samme bok, fra 1962, hvor Jerome Bruner skriver om; "[...] dialogens internalisering til indre tale og tanke (s. viii)" (Dale 2001:20). For øvrig er det også Bruners fortjeneste, ifølge Vibeke Grøver Aukrust, at Vygotskys nærmeste utviklingssone i dag er et sentralt begrep (Bruner 1997:19). I Vera John-Steiner og Ellen Soubermans etterord skriver også de om Vygotskys fokus på dialogen og språkets betydning i undervisning, samt at de hevder Paulo Freire har: "A particularly imaginative application of these principles [...]" (Vygotsky 1978:131). Dale selv hevder at Vygotsky oppfatter tradisjonell undervisning som grunnleggende feil, med ord uten bruksverdi, med ord elevene ikke lærer å tenke i, og siterer Vygotsky i at levende kunnskap da erstattes med døde, tomme språklige skjemaer (Dale 2001:243f). I tillegg ønsker jeg å vise til Bruners tolkning av konsekvensen av Vygotskys teori. Bevissthetstilværet uttrykker seg først i interaksjon med andre, for så å bli internalisert av barnet, fortrinnsvis gjennom formidlet tale. Fordi bevisstheten er utstyrt på denne måten, gir den ikke bare uttrykk for kulturen, men er i stand til å være "fri", til å gå utover det å være en slave av den rådende kulturelle orden (Bruner 1997:171).

Arne Skodvin har i sin innledning imidlertid kommet med en kritikk av Vygotskys bruk av begrepet internalisering. Med dette begrepet kan fort skillet mellom det ytre og det indre, altså omgivelsene eller det sosiale og individet, forsterkes, mot Vygotskys egen intensjon om å overskride denne dualismen, med sine undersøkelser for å finne de private kognitive funksjoners røtter i sosial kommunikasjon. Dessuten ønsker

Skodvin å løfte emosjonene ytterligere frem, med henvisning til moderne spedbarnsforskning som har vist at emosjonell informasjon kan brukes på en planmessig måte i videre atferd. Dermed kan ikke spedbarnet kun betraktes som et vesen som får overført kultur og kunnskaper fra andre (Vygotskij 2001:16). Imidlertid kommer jeg i kapittel fire til å vise Vygotskys fokus på emosjonene gjennom kunsten, selv om dette ikke akkurat dreier seg om spedbarn. Det kan være mulig, som Skodvin hevder, å tolke Vygotskys teorier dit hen at barnet sees som passivt i å ta inn over seg omgivelsene, og da er spedbarns evne til å opptre planmessig et argument mot hans teorier. Imidlertid tolker jeg Vygotsky noe annerledes. Jeg oppfatter Vygotsky dit hen at barnet er aktivt i medieringen mellom ytre stimulering og egen tilegnelse av denne. Eksempelvis, oppfatter Vygotsky småbarns peking som et resultat av en mislykket griping som medførte en respons fra barnets omgivelser. Barnet oppnår ønsket sitt ved å tillegge pekingen en mening som deles av personene rundt (Vygotsky 2001a:148). Vi snakker her om en internalisering, men jeg oppfatter barnet som aktiv i overføringsprosessen. Videre er det et begrepsmessig spørsmål hvorvidt denne planmessigheten Skodvin viser til, kan sidestilles med bevissthet, som jeg etterlyste tidligere i oppgaven (1.1.3).

Patricia H. Miller har pekt på svakheter ved Vygotskys teorier som kan være greit å presentere kort. Hun hevder den nærmeste utviklingssonen er vag. For det første er ikke det å ha en vid sone ubetinget positivt dersom dette vitner om et svært uselvstendig barn, eller det kan vitne om et svært lære villig barn, altså avhengig av årsakene. Dessuten kan det rett og slett ha vært omgivelsene som har feilet. Videre, hvordan skal den nærmeste utviklingssonen måles? Vygotsky selv brukte noen ganger alder, men ved lesning, trenger barnet hjelp med lydering, tekstens sammenheng eller bare oppmuntring? Disse ulike faktorene impliserer ulik grad av hjelp og ulikt nivå, uten at det kommer frem av Vygotskys teorier. Videre peker Miller på at den psykologiske prosessen involvert i barnets internalisering er uklar. Styrken i Vygotskys teorier er på mange måter også deres svakhet. Ved å prøve å favne om alle faktorene i barnets utvikling, blir det hele også vagt og vanskelig å etterprøve. Hvordan kan man si noe mer konkret om barnets utvikling, på bakgrunn av Vygotskys

teorier? Hvordan kan man gjøre studier i den kulturhistoriske kontekst? Omsider er Vygotskys egne forsøk kun prototypiske og overfladisk skissert opp i sin karakter. Imidlertid var Vygotsky ved dårlig helse og døde ung, så han var tvunget til å foreta et valg; snarere å åpne opp for nye forskningsmetoder enn å gi utdypende studier på enkeltområder (Miller 1997:412ff).

### **2.3. Sammenligning av John Dewey og Lev Vygotsky**

Jeg har nå basert meg på Dewey og Vygotsky for å uttrykke hvilke momenter jeg finner viktige å fremme i barnets utvikling, men det eksisterer forskjeller mellom disse teoretikerne jeg ønsker å fremheve gjennom en sammenligning, med et særlig fokus på undervisningssituasjonen. Særlig vil jeg betone forskjellen i synet på hva kritisk refleksjon er, som vil ligge som en viktig faktor i resten av oppgaven. Jeg nevnte Erling Lars Dales fremstilling av Vygotskys kritikk av tradisjonell undervisning, og Dewey er også kritisk til tradisjonell undervisning, som med sin manglende forbindelse til elevens umiddelbare erfaring fører til fragmentert kunnskap og et gjenhentingsproblem av kunnskapen lært gjennom tradisjonell undervisning. Dewey ønsker altså å videreutvikle elevens aktuelle interesser og prestasjoner, hvor læreren snarere bestemmer omgivelsene, og leder eleven indirekte, sier Dale (2001:244f). Selv om både Vygotsky og Dewey er kritiske til tradisjonell undervisning, blir Vygotskys lærer mer direkte i sin hjelp med hva eleven ikke mestrer selvstendig, som følge av hans teori om den nærmeste utviklingssonen, og hvor undervisningen derved kommer forut for utviklingen, jamfør oppgavens 2.2.2 (også hentet fra Dale 2001:244). Som følge av denne forskjellen i synet på barnets utvikling mellom Dewey og Vygotsky, får det også konsekvenser for hvilken retning undervisningen vil ta. Mens Dewey ønsker å starte i barnets personlige og umiddelbare erfaringer, begynner derimot Vygotsky med begrepsbestemmelse, for deretter å bevege seg mot barnets erfaringer, påpeker Dale. Imidlertid er de begge enige om at læreprosessen ikke er fullført før vitenskapsbegrepene er elevens egne. Videre understreker både Dewey og Vygotsky

viktigheten av å kunne bevege seg bevisst mellom forskjellige begrepssystemer (Dale 2001:247f).

Jeg vil med de forskjellene fremsatt mellom Dewey og Vygotsky helle mer mot Vygotskys teorier, med henvisning til Jerome Bruners kritikk av Dewey, her hentet fra Vibeke Grøver Aukrusts introduksjon til Bruners bok, for i for stor grad å rettferdiggjøre skolens kunnskapsstoff gjennom stoffets relasjon til barnets sosiale daglige aktiviteter. ”Om kunnskapsstoffet bare blir begrunnet gjennom sin utvendige relasjon til umiddelbar erfaring, står det i fare for å trivialiseres, hevdet Bruner” (Bruner 1997:17). Da svekkes muligheten til å nå utdanningens målsetting; å gjøre barnet fungerende i fremtidens samfunn, og å kunne forandre det. Dette ligger også i det jeg finner som en mangel i Deweys forståelse av refleksjon, men hva er denne forskjellen?

Dewey er opptatt av refleksjon, og knytter denne til respekt og moralsk ansvarlighet, altså kun den sosiale dimensjonen, men jeg vil hevde han ikke knytter den tilstrekkelig til den kognitive erkjennelsesdimensjonen, som Vygotsky forfekter. Erling Lars Dale sammenligner Dewey og Vygotskys syn på refleksiv bevissthet, og viser hvordan denne forskjellen også får betydning for skoleundervisningen. Begge mener undervisningen må rette seg mot elevens fremtid, men Deweys skole blir en utvidelse og en forlengelse av barnets hverdag, mens skolen ifølge Vygotsky er markert forskjellig, hvor en ny type indre persepsjon utvikles, nemlig evnen til å persipere egen tenkning, kalt refleksiv bevissthet som behandlet tidligere. Dale fortsetter med at Dewey også snakker om forandringer som blir reflektert tilbake etter å ha utført en handling, altså årsak og virkning, og ansvarlighet knyttet til fremtidige konsekvenser av nåtidens handlinger, noe ikke Vygotsky er uenig i, men begrepet refleksiv bevissthet dekker forskjellig fenomen hos Dewey og Vygotsky. Hos Vygotsky er refleksiv bevissthet knyttet til begrepenes relasjon til hverandre og som systemer av abstrakte generaliseringer, mens Dewey har et mer sosialt perspektiv på utdanningsverdien i den rasjonaliserte kunnskapen, sier Dale (2001:245f). Det er i så måte ikke en mangel i hvordan Dewey forstår refleksjon, den er i seg selv riktig, men

jeg kommer senere til å vise at denne forskjellen er av betydning, under behandlingen av den frigjørende dannelsen.

## **2.4. Avsluttende bemerkninger**

Jeg har gjennomgående tolket Vygotsky ut fra det jeg forstår som hans grunnleggende forståelseshorisont, nemlig mennesket som fundamentalt sosialt, noe jeg antar er i tråd med marxismen han var forkjemper for, som ville vekk fra den ekstreme individualismen til en mer kollektiv forståelse av individets samfunnsmessige ansvar. Vygotsky vektla det jeg vil hevde er en god forståelse av språkets betydning som et kulturelt verktøy, og pekte på det som både konstruerende og konstituerende for menneskets forståelseshorisont. Imidlertid må ikke denne betoningen av et kollektivistisk syn sidestilles med den videre utviklingen av kommunismen i Sovjetunionen, hvor individets ukrenkelighet ble neglisjert, hvor gyldighetsprinsippet kun ble forankret i "Staten", eller en nasjonal ideologi. Jeg ser menneskets subjektivitet som en grunnleggende norm, med henvisning til Kant. Med dette som utgangspunkt har jeg gjennom Vygotsky forsøkt å vise hvordan mennesket som grunnleggende sosialt utvikler individualitet, fordi jeg finner det som en heldigere tilnærming til aktørmentalitet, uten at paradoksene som oppstod i første kapittel skal forbli uløselige. Jeg finner Vygotskys hypoteser om utviklingsforløpets gang gode, gjennom hans fokus på det sosiale rom alle individer besitter. Dermed får vi gode forklaringer på sosialitetens betydning i mennesket, samtidig som følelsen av individualitet ivaretas.

Imidlertid vil jeg allikevel bemerke at det er vanskelig å løsrive seg fra det jeg har kalt et klassisk vestlig syn på individet i kontrast med sitt miljø. Denne dualismen ligger sterkt nedlemmet i min psyke, noe jeg antar jeg deler med de fleste oppfostret i et vestlig land. Vygotskys syn på mennesket vil jeg hevde også bærer preg av hans ideologiske forankring til den nyetablerte marxismen i datidens Sovjetunionen. Han

farges i sine teorier av et håp om på et kollektivistisk samfunn som tar seg av sine borgere. Jeg forstår han dit hen å inneha den grunnleggende respekten for individets frihet, i og med at han peker på individets frigjøring og mulighet til å forandre sine omgivelser. Det teorigrunnlaget jeg har presentert i denne oppgaven vil jeg hevde ikke faller for kollektivismen Adorno og Horkheimer advarer mot. Dette kan muligens være en årsak til at Vygotsky senere ble fordømt av "sine egne", etter hvert som Sovjetunionens ledere mer og mer avvek fra den ideologien de i revolusjonen forfektet. Imidlertid, med min personlige vestlige forankring, og Vygotskys fruktbare, men noe fremmede perspektiv, gjør det likevel tryggest med en grunnleggende forankring av oppgavens filosofiske fundament på Deweys demokratiske ideal. Dessuten finner jeg Deweys teorier som en noe bredere tilnærming til barnets oppdragelse sett i lys av dannelsesidealet jeg ønsker å fremheve. En kombinasjon av Dewey og Vygotskys syn på menneskets sosialitet finner jeg som en heldigere fortolkning enn Freuds teorier om egoet i konflikt med omgivelsene, som blant annet Adorno og Horkheimer har basert seg på.

Jeg finner det imidlertid betimelig med et aldri så lite tankekors. Vygotsky tillegger skriftspråket å inneha et frigjørende potensial, men når så å si alle som er oppfostret i skriftsamfunn får dette unike redskapet i hende, hvorfor blir det da i så liten grad brukt? En parallell kan trekkes til Adornos forklaringer, beskrevet i oppgavens første kapittel. En mulig forklaring kan ligge i at den mindre gunstige brikkementaliteten er den som rekapituleres blant majoriteten i samfunnet, noe som kan være en faktor som fører til ansvarsfraskrivelse og deterministisk tankegang som et rådende fenomen i samfunnet. Gjennom mektige krefter i samfunnets kulturoverføringer fra generasjon til generasjon, har brikkementaliteten blitt den gjeldende norm for en majoritet av befolkningen. Denne brikkementaliteten viser seg også som en implisitt tro på determinisme som en faktisitet i ens liv, forsterket gjennom rådende vitenskaper om mennesket, selv om denne ofte i bevisstheten benektes. Gjennom manglende tro på egne muligheter til forandring og frigjøring, tar altså ikke majoriteten i bruk potensialet de allerede besitter. Kan denne uheldige utviklingen snus? En mulig løsning kan forhåpentligvis ligge i en økt bevissthet rundt forslagene presentert

gjennom dette kapittelet. Fra Dewey kan vi finne et økt fokus på enkeltmomenter i barnets utvikling som ansees som viktige. Fra Vygotsky får vi en forståelse av språkets betydning, som med hell kan brukes for en større oppmerksomhet rundt metakognisjon, som jeg skal bruke videre i neste kapittel. I tillegg til Deweys gode momenter, får vi fra Vygotsky en bedre forståelse av hvordan nettopp en kritisk refleksjon kan fremmes. Til nå er mer filosofiske betraktninger presentert, ment som et rammeverk rundt forutsetningene som må ligge til grunn. De to neste kapitlene er ment å være forslag til metoder, henholdsvis kognitivt og emosjonelt, inspirert av Dales flerdimensjonale modell (1.3.3), noe som skal ha som funksjon å styrke refleksjon og kreativitet, som begge skal vise seg å være egenskaper av avgjørende betydning. Begge forslagene til metode er ment som konkrete eksempler på hvordan dannelsen kan fremmes i utdanningen, som blir behandlet i siste kapittel som det endelige ”svaret” på oppgavens problemstilling.

### **3. SELVREGULERT LÆRING**

I forhold til problemstillingen har jeg nå betont hvilke momenter i barnets utvikling som bør vektlegges, og spørsmålet blir da hvordan dette gjøres konkret i utdanningen? Jeg har med Vygotsky pekt på viktigheten av språket, og i særdeleshet viktigheten av arbeid med skriftspråklig materiale. Dette ønsker jeg å konkretisere gjennom en metode som kan brukes i undervisningssammenheng. Innenfor den pedagogiske psykologien foreligger allerede en godt utprøvd metode for å fremme barnets autonomi og ansvar for egen læring, nemlig selvregulert læring. Underveis kommer jeg til å trekke inn hva Dewey og Vygotsky pekte på som viktige momenter fra forrige kapittel for å relatere nærmere til problemstillingen.

### **3.1. Presentasjon av selvregulert læring**

Jeg kommer her til å utdype et verktøy som kan tas i bruk i undervisningssituasjonen, og dekker således utdanningsbegrepet av problemstillingen. Jeg har understreket at refleksjonsløs pugging av pensum og den monologbaserte kateterundervisningen ikke er heldig. Elevene vil ofte ikke se hensikten med det de lærer, og kunnskapen de besitter vil ofte være fragmentert og vanskelig å gjenhente til senere bruk. Imidlertid skal man heller ikke gi seg hen til barnets ”naturlige vekst”, som Rousseau kan kalles en far for. Denne fikk også en oppblomstring etter Dewey, fordi hans tilhengere for ensidig fokuserte på hans kritikk av den tradisjonelle undervisningen, samt at eleven ble plassert i sentrum. Dette tok Dewey også et oppgjør med. Allikevel kan det virke som Deweys understrekning av at vi må vekk fra en enten-eller-tenkning ikke har blitt fulgt opp i praksis. Dialogpedagogikken fra slutten av 1970-tallet her i Norge ble på mange måter en gjentakelse av den progressive reformpedagogikken i USA på 1930-tallet, og ble også beskyldt for ettergivenhet. Jeg har tidligere understreket mennesket som et kulturvesen, og kultur fordrer oppdragelse, altså at barnet må ta til seg lærdom det ikke innehar. Gjennom Vygotsky ble skolen tillagt en avgjørende betydning i utviklingen av barnets refleksive og frigjørende bevissthet. Skolen i dag spiller en viktig faglig rolle, men refleksjonsløs pugg av stoff læreren presenterer er på ingen måte dannende. Skolens potensial kan i større grad bli utnyttet ved å fokusere på at eleven har et bevisst og et aktivt forhold til lærestoffet. Mye tyder på at selvregulert læring, her presentert av Ivar Bråten, innehar potensialet til å oppfylle kriteriene som er fremstilt i løpet av denne oppgaven.

#### **3.1.1. Bakgrunnsteori til selvregulert læring**

Jeg tar utgangspunkt i Ivar Bråtens (2002) presentasjon av selvregulert læring, som er; ”[...] læring som initieres, kontrolleres og styres av den lærende selv” (Bråten 2002:164). Dette er også i henhold til Deweys fokus på barnet som aktivt lærende og autonom. Bråten har behandlet denne i et sosialt-kognitivt perspektiv, hvor Albert



Bandura er en frontfigur. Bråten refererer til Bandura med følgende forklaring:

”Sosial-kognitiv teori ser menneskelig aktivitet som et resultat av gjensidig påvirkning mellom personlige faktorer (kognitive, affektive og biologiske hendelser), atferd og hendelser i omgivelsene” (Bråten 2002:165). Bråten fortsetter med å understreke at:

”Selv om sosiale prosesser og strukturer forstås som en viktig påvirkningskilde, er det fortsatt atskillig rom for menneskelig agens eller handlekraft” (Bråten 2002:165).

Mennesket handler altså intensjonelt og anstrenger seg for å produsere ønskede effekter gjennom sine handlinger, med utgangspunkt i tidligere mestrings- eller nederlagserfaringer (Bråten 2002:165). Imidlertid er det til tross for likheter likevel en noe annen teoriramme enn den jeg har hatt som utgangspunkt i denne oppgaven, med både Dewey og Vygotskys vektlegging av mennesket som et grunnleggende sosialt vesen, noe jeg kommer til å problematisere og utdype nærmere senere. I en historisk introduksjon til selvregulert læring viser Bråten til Barry Zimmerman og Dale Schunk som foretok en systematisk metodeutprøving av teorigrunnlaget gjennom flere år. Selvregulering ble først konstatert som muligens menneskets viktigste kvalitet, noe som også har betydning i skolesammenheng. I første omgang ble ulike teoretiske perspektiver belyst, deretter ble empirisk forskning tatt i bruk for å klargjøre vesentlige prosesser i selvregulert læring, hvor man til slutt utviklet, utprøvde og evaluerte langvarige undervisningsopplegg for å stimulere til selvregulert læring i og utenfor skolen (Bråten 2002:164). Vi snakker altså om en godt utprøvd metode hvor man kan vise til overbevisende resultater, og noe som er verdt å utprøve systematisk i større målestokk.

### **3.1.2. Hva er selvregulert læring?**

Bråten påpeker vanskeligheten med en klar definisjon av selvregulert læring, og viser til fire grunnleggende antagelser om læring og regulering som er felles. Disse blir dekket av Paul R. Pintrich sin definisjon av selvregulert læring, som Bråten viser til:

”[...] it is an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate, and control their cognition, motivation, and behaviour, guided and constrained by their goals and the

contextual features in the environment. These self-regulatory activities can mediate the relations between individuals and the context and their overall achievement” (Bråten 2002:166f).

Bråten tar videre opp at selvregulert læring kan deles opp i motivasjonelle og kognitive komponenter, hvorav sistnevnte både innebærer strategier og kunnskap. Tanken bak er en at det er en sammenheng mellom individers motivasjonelle oppfatninger og deres bruk av kognitive strategier. Jeg vil allerede her påpeke disse momentenes potensial som dannelsesfremmende. Dette er også i tråd med individet som aktivt konstituerende i eget forhold til seg selv og omverdenen.

Bråten lister opp fire sentrale *motivasjonelle komponenter* i selvregulert læring. For det første forutsetter hensiktsmessig motivasjon for effektiv selvregulering først og fremst at de lærende setter seg *læringsmål* som orienterer seg i retning av læring, oppgaveløsning, mestring og kompetanseøkning, for øvrig elementer vi kjenner igjen fra behandlingen av Vygotsky. Dette sees som en motsetning til *prestasjonsmål*, hvor de lærende snarere søker å være andre overlegne, oppnå sosial anerkjennelse, unngå å virke dummere eller mindre kompetente enn andre personer. For det andre må de lærende ha en personlig oppfatning om at det er i deres makt å gjøre det som er nødvendig for å løse oppgaver og nå sine mål, hvor Bråten viser til Albert Banduras begrep om ”*perceived self-efficacy*”, en positiv forventning om læring og mestring basert på tiltro til egen handlingskompetanse i spesifikke situasjoner. Som Bråten påpeker, med henvisning til Zimmerman, er det lite trolig at man med manglende tro på egen mulighet for å utføre selvregulerende aktiviteter, effektivt vil investere tid og arbeidskapasitet på selvregulert læring (Bråten 2002:167). Jeg vil her henvise til Nygårds aktørmentalitet. For det tredje er det en forutsetning med *hensiktsmessig attribusjonsstil* hvor man attribuerer vellykket læring og oppgaveløsning til egen innsats og effektiv bruk av strategier, mens dersom man mislykkes er det spesielt viktig å årsaksforklare prestasjonene til faktorer man selv er herre over, for ikke å miste motivasjon til nye forsøk ved senere anledninger. Bråten understreker også at læringsmålorientering er nært beslektet med *indre motivasjon*, engasjement for aktivitetens egen skyld (Bråten 2002:168). Dewey understreker også betydningen av

motivasjon. Imidlertid, som jeg skrev i forrige kapittel, er det mer på et generelt grunnlag, hvor Dewey er opptatt av utdanningen som et mål i seg selv, og at elevens læringsinteresse vekkes ved å se hensikten med selve læringen og det som blir lært (2.1.3).

Selvregulert læring innebærer også de lærendes bruk av *kognitive strategier*. Bråten hevder krevende læringsoppgaver, særlig i arbeid med skriftlige kilder, nødvendiggjør avansert bruk av kognitive strategier, fordi disse bedrer læring og oppgaveløsning. Dette kan sees i sammenheng med Vygotskys fokus på skriftspråkets betydning for kognisjonen. Videre sier Bråten (2002:169); "[...] at strategier er målrettede, ikke-obligatoriske handlinger, noe som innebærer at de ikke er den eneste måten som strategibrukere kan nå sine mål på". Strategier kan også beskrives som potensielt bevisste og kontrollerbare prosedyrer eller fremgangsmåter, og strekker seg fra relativt enkle til de avanserte. Kognitive strategier iverksettes for å redusere et opplevd misforhold mellom nåværende forståelse eller kompetanse, og det som ønskes oppnådd (Bråten 2002:169). Bråten behandler også *metakognisjon* under strategibegrepet, som er et såpass viktig moment at det også kan behandles som en selvstendig komponent. Bråten omtaler det som en type strategier lokalisert på et høyere refleksjonsplan, enn de kognitive strategiene nettopp behandlet. Metakognisjon aktiviseres for å planlegge, overvåke, kontrollere og evaluere bruken av kognitive strategier. Ved kontinuerlig overvåking kan de lærende velge å fortsette strategibruken, modifisere, avslutte eller skifte til andre strategier (Bråten 2002:169f). Metakognisjon som en selvstendig komponent kan også omhandle det å aktivisere hensiktsmessig motivasjon samt å aktivisere relevant bakgrunnskunnskap. Metakognisjon er særlig Vygotsky opptatt av, som hevder utviklingen av denne er essensiell for en persons selvregulering (2.2.1). Videre har det også likhetstrekk med Deweys behandling av disiplin, hvor aktiviseringsprosessen har likheter med det å vurdere sine handlinger og å følge dette (2.1.3). Imidlertid savner jeg hos Dewey et eksplisitt fokus på det metakognitive aspektet slik Vygotsky fremhevet det. I forhold til strategibruk generelt vil jeg hevde at Deweys understrekning av å ivareta den individuelle variasjonen, vil ha som konsekvens at man må ta ulike strategier i bruk.

Den enkeltkomponenten som kanskje har mest å si fra et problemløsningsperspektiv, er omfattende og *velorganisert kunnskap* på samme området som det gjeldende lærings- eller oppgaveløsningsområdet. Med gode forkunnskaper kan avanserte strategier lettere tas i bruk, eller strategisk innsats kan rett og slett bli mindre nødvendig, eksemplifisert ved at svaret kan hentes direkte ved gode addisjonskunnskaper i stedet for å bruke mer eller mindre omstendelige tellestrategier, eller at meningen med en tekst kan etableres uten avanserte lesestrategier, dersom man på forhånd vet mye om temaet teksten omhandler. Dette er i tråd med Deweys kontinuitetsprinsipp, hvor det å bygge på barnets tidligere erfaringer understrekes. Lærer må ta hensyn til barnets tidligere utvikling (2.1.4). Imidlertid kan man umiddelbart spørre seg om dette da blir en motsetning til Vygotsky, siden han peker på skolen som et nytt aspekt i barnets utvikling? Jeg vil benekte dette, med henvisning til Vygotskys nærmeste utviklingssone, som jeg forstår det hen vil ivareta prosessen å føre barnet fra der det er nå til hva barnet kan klare alene i morgen. Vygotskys teorier er også forenlige med Bråten gjennom metakognisjonen i hans omtale av kunnskap om *person*, kunnskap om *oppgaver* og kunnskap om *strategier*, hvorav førstnevnte gjelder oppfatninger om en selv som lærende eller tenkende person, nummer to at ulike kognitive oppgaver stiller ulike krav til læring og oppgaveløsning, og sistnevnte gjelder kunnskap om ulike prosedyrer og fremgangsmåter som kan benyttes. Metakognitiv kunnskap om strategier gjelder *hva* som kjennetegner ulike strategier, *hvordan* de skal brukes samt i *hvilke situasjoner og hvorfor* de er effektive. Avslutningsvis understreker Bråten at trass i at komponentene har blitt beskrevet separat, fungerer de som en integrert syklisk prosess. ”Et hovedfokus for forskningen innenfor selvregulert læring har da også vært hvordan selvreguleringskomponenter i form av ulike aspekter ved individers motivasjon, strategier og kunnskap virker inn på hverandre og sammen i en dynamisk, kompleks læringsprosess” (Bråten 2002:171). Kognisjonen som sådan, om ikke eksplisitt metakognisjon, blir dekket av Dewey som peker på at det er den indre forandringen som viser til hva som faktisk er lært, og ikke de ytre resultatene, kalt interaksjonsprinsippet (2.1.3). Barnet må lære å lære, det vil si å forholde seg aktivt til egen læringsprosess. Videre har Dewey også understreket

refleksjon, eller barnets deltakende identifisering, dog med et noe annet henblikk enn Vygotsky.

### **3.1.3. Hvordan foregår selvregulert læring?**

Gangen i selvregulert læring kan deles i faser, men disse betegnes gjerne som sykliske, siden tilbakemeldingen etter siste fase virker tilbake på første fase. Bråten tar utgangspunkt i modeller utviklet av Zimmerman og Pintrich. Den består av tre faser, først aktivering og planlegging, deretter strategibruk og viljestyring, og tilslutt refleksjon og reaksjon (Bråten 2002:171). Den blir nå presentert nærmere.

Ifølge Bråten er første fase i selvregulert læring, *aktivering og planlegging*, ment å foregå før læringsforsøket og forberede grunnen for den videre læringsprosessen. Den lærende aktiverer motivasjonelle oppfatninger og kunnskap, samt den strategiske innsatsen som skal benyttes. I denne fasen vises det tydelig hvem som oppfattes som selvregulerte gjennom tidligere nevnte momenter; læringsmålorientering, høy mestringsforventning, engasjement for oppgaven, samt aktivering av relevant forkunnskap som dog gjerne foregår forholdsvis automatisk og ubevisst, men også kan skje planmessig og reflektert (Bråten 2002:173). Videre vil metakognitiv kunnskap om person, kognitive oppgaver og strategier inngå i denne fasen, eksempelvis med den konsekvens at man finner ut at man har for begrensede forkunnskaper, hvor det dermed lønner seg å gå til mer elementær fremstilling av samme tema før man gir seg i kast med den opprinnelige oppgaven. Deretter følger en planlegging av fremgangsmåten, både i forhold til kognitive strategier for å huske, organisere og elaborere informasjon, samt metakognitive strategier for å overvåke, regulere og evaluere kognitive prosesser og strategier. Dessuten må også tid og innsats vurderes i forhold til den standard eller kriterium som anses som hensiktsmessig. Denne blir gjerne også justert underveis (Bråten 2002:173).

Bråten fortsetter med neste fase av selvregulert læring, *strategibruk og viljestyring*, som er iverksettelse av planlagte strategier, hvor den lærende vil skjerme seg mot både

ytre og indre distraksjoner. *Hukommelsesstrategier* blir benyttet for å velge ut og repetere tekstinformasjon, *organiseringsstrategier* blir benyttet for å binde sammen, gruppere og ordne informasjon, og *elaboreringsstrategier* blir benyttet for å gjøre teksten mer meningsfull. *Metakognitive strategier* blir benyttet for å vurdere forståelsen fortløpende for å sikre at oppgaven blir løst på tilfredsstillende måte. I motsatt fall kan kognitive strategier modifiseres eller endres, eventuelt økt tidsbruk og større innsats med samme strategier. Å skjerme seg mot distraksjon gjelder også forståelse av at økt kompetanse av og til innebærer frustrasjon under læringsprosessen, og dermed ikke å la seg avlede av tanker eller negative følelser. Denne viljestyringen innebærer ofte selvinstruksjoner, som ligner på Deweys selvkontroll (2.1.3), og gjennom aktiv overvåking av det som skjer under læringsprosessen. Videre realiseres den aktiverte mestringsforventningen fra første fase som positive forventninger til fortsatt fremgang i læringsprosessen (Bråten 2002:174f). Selvinstruksjoner ligner på den indre dialogen Vygotsky anser som betydningsfull for kognitive aktiviteter.

Bråten lister opp evaluering, attribusjon, affektive reaksjoner og tilpassing eller justering av selvregulerende prosesser som tredje og siste fase, *refleksjon og reaksjon*. *Evaluering* innebærer hvorvidt prestasjoner er i henhold til personlige standarder, med andre ord om resultatet står i forhold til på forhånd oppsatte læringsmål. I tillegg evalueres læringsprosessen i form av effektiv bruk av strategier, tidsbruk, innsats og kontroll av oppmerksomhet og negative følelser. *Attribusjon* kommer også inn her, med refleksjon over mulige årsaker til at det gikk som det gikk, noe som også påvirker senere oppgaveløsningssituasjoner. *Affektive reaksjoner* avhenger av utfallet, og kanskje først og fremst årsaksforklaringer, hvor indre belønninger som selvspekt og tilfredshet verdsettes mer av selvregulerte enn materielle belønninger. Dersom oppgaven mislykkes, viser Bråten til Bernard Weiners attribusjonsteori hvor det mest hensiktsmessige er attribusjon til ustabile og kontrollerbare resultater som for eksempel strategisk innsats, i motsetning til å vise til indre årsaker som kan føre til lavere selvvurdering, eller ukontrollerbare årsaker som kan føre til skam (Bråten 2002:176). Omsider trekkes det på grunnlag av evaluering, attribusjon og affektive reaksjoner, slutninger om de selvregulerende prosessene trenger å endres eller tilpasses

ved senere læringsforsøk, og på den måten er selvregulert læring en syklisk prosess, hvor ferdighetene stadig tilpasses. Selv om prosessen her er beskrevet i stadier, avslutter Bråten med at prosessene i virkeligheten gjerne vil opptre mer eller mindre samtidig (Bråten 2002:176f). Dette kan virke sammenfallende med Vygotskys presentasjon av språkutviklingen, som beskrives som en reorganisering, deretter planlegging og tilslutt selvregulering for å gjennomføre aktiviteten. Vi kan tenke oss dette som en mulig ”oppskrift” på fremgangsmåten for det gode kognitive aktivitetsforløpet.

Jeg vil trekke frem selvregulert læring som særlig effektivt og aktuelt i arbeidet med skriftspråklige kilder. Metodisk gjelder i høyeste grad de samme prinsippene, og det høye abstraksjonsnivået skriftspråklig arbeid krever, som tatt opp i behandlingen av Vygotsky, blir hjulpet godt på vei av selvregulert læring. Det å skrive en god tekst krever høy grad av bevissthet gjennom hele prosessen, noe man gjennom nettopp selvregulert læring får et fokus på. Bråten har kommet med betydelige bidrag i forhold til skriftspråklig arbeid. Den tidligere behandlingen av Vygotskys utviklingsteorier gir en dypere forståelse for hvordan de forskjellige komponentene innenfor selvregulert læring kan fremmes på gunstigst mulig måte, særlig med tanke på metakognisjon. Dessuten vil jeg hevde selvregulert læring som metode tilfredsstillende de kriteriene som impliseres dersom Vygotskys teorier skal konkretiseres. Imidlertid er det et poeng som Bråten påpeker at på grunn av selvregulert lærings kompleksitet, krever det fortsatt å utvikle metoden videre for i ytterligere grad å få frem variasjonen i ulike fremgangsmåter metoden kan brukes, og for å få en dypere forståelse i selve prosessen (Bråten 2002:187). Med andre ord er vi bare i startfasen i hvordan verktøyet kan brukes på en gunstigst mulig måte over ulike læringsarenaer, felt og variasjon innad i elevgruppen.

### **3.2. Sosialitet og selvregulert læring**

Gjennom presentasjonen av selvregulert læring har jeg prøvd å vise hvor forenlig denne metoden er med Dewey og Vygotskys teorier om hvordan menneskets kognisjon foregår, og hvilke momenter i menneskets kognitive atferd som er heldige. Imidlertid har selvregulert læring som nevnt blitt utviklet innenfor en annen vitenskapsdisiplin. Med det gjennomgående menneskesynet som er lagt til grunn for denne oppgaven, er det likevel mulig å adoptere selvregulert læring som metode? Før denne problematiseringen foretas, vil jeg likevel peke på at mennesket som sosialt ikke er uteglemt av Bråten, denne oppgavens representant for selvregulert læring, sett fra dets vitenskapelige paradigmes ståsted. Vi snakker heller om grad av sosialitet mennesket må sees ut i fra.

#### **3.2.1. Sosiale aspekter ved selvregulert læring**

Bråten understreker sosiale faktorerens avgjørende rolle i utviklingen av selvregulert læring. Han viser tilbake til tidlig barndom, som senere næres videre i barnets skoleerfaringer (Bråten 2002:177). Bråten viser til hvordan utviklingen av prosessene i selvregulert læring samsvarer med Vygotskys kognitive utviklingsteori, noe jeg også tidligere har forsøkt å vise, hvor mer erfarne personer rundt barnet vekker dets interesse for oppgaven, setter mål for barnet og assisterer i å nå målet, samt avsluttende evaluering av resultatet. Dette blir gradvis internalisert av barnet, som en indre stemme, hvor den ytre dialogen omdannes til barnets dialog med seg selv (Bråten 2002:178). Mer erfarne jevnaldrende kan fungere som sosiale modeller for barnet, som gjennom imitasjon, eller emulasjon som Bråten foretrekker å kalle det, får støtte i å løse litt for vanskelige oppgaver (Bråten 2002:178), noe som har likhetstrekk med ”*scaffolding*”-prinsippet, eller stillasbygging (Wood m.fl. (1976), her referert fra Bruner 1997:133), Bruners videreutvikling av Vygotskys teorier. Bråten henviser også til dette som et pedagogisk prinsipp som fremmer utviklingen av selvregulert læring, med balansegangen mellom sosial støtte og veiledning, og tid til å øve seg på



egenhånd. Bråten forklarer prinsippet med at den lærende får akkurat den støtten som trengs i læringssituasjonen uten å bli for dirigerende eller styrende, for så å trekke seg ut ved økende grad av selvstendighet i oppgaveløsningen. Interaksjonen mellom lærer og elev fungerer som et midlertidig stillas, hvor eleven oppmuntres til å ta initiativ til videre læring. Viktigheten av gradvis å trekke seg ut understrekes også av at sosiale modeller som beholder initiativet for lenge faktisk kan hindre utvikling av selvregulering (Bråten 2002:182f).

Dette ligner på Deweys omtale av læreren som tar hensyn til barnets autonomi, uten å overlate dets utvikling til tilfeldigheter (2.1.2), selv om Vygotsky, som tidligere nevnt, kan ansees som mer offensiv enn Dewey når det kommer til hvordan lærere forholder seg til barnets læringsprosess. Stillasbygging er ifølge Bråten en svært krevende undervisningsform. Med henvisning til eget prosjekt med Bodil Stokke Olaussen (1999) ved Høgskolen i Oslo i leseforståelse og generelle studievevaner, som er to av de viktigste satsingsområdene innen selvregulering, kommenterer han, trass i betydelig bedring av voksne studenters studievevaner og leseforståelse, at det er grunn til å tro at det er vanskeligere å fremme selvregulert læring hos voksne enn hos yngre, fordi de voksnes læringsmønster er så fastlåst på bakgrunn av tidligere erfaringer (Bråten 2002:185). Dette funnet støtter opp om hvorfor jeg i denne oppgaven har lagt sånn vekt på barnet, i og med at det da er lettere å få til en fruktbar utvikling som kan videreføres i barnets senere dannelse. Det kan også vises til Nygård som peker på hvordan grobunnen for aktørmentalitet legges tidlig, og Adorno som eksplisitt sier vi allerede må begynne i tidlig barndom (Adorno 1972:140), som tidligere nevnt (1.3.3).

Bråten viser videre til at både uformelle, det vil si hjemmemiljøet, og formelle undervisningssammenhenger kan bidra til utviklingen av selvregulert læring, både av voksne og mer kompetente jevnaldrende. Videre må barnet på eget ansvar få praktisert og videreutviklet de selvregulerende prosessene. Som Bråten sier: ”Selvregulert læring er dermed ikke bare en kompleks, men også en grunnleggende sosial og langvarig affære” (Bråten 2002:179). Dessuten understreker Bråten betydningen av kultur og de selvregulerende prosessenes kontekstuelle rolle. Bråtens egne undersøkelser sammen

med Olaussen har vist større læringsmålsorientering hos norske høyskolestudenter enn amerikanske studenter, noe Bråten antar henger sammen med en sosial og kulturell kontekst med mindre fokus på karakterer, og at læring og interesse vektlegges mer enn amerikanske studenter er vant med. Denne forskjellen i karakterfokus er også påvist mellom siviløkonomstudenter og lærerstudenter, hvor førstnevnte er mer prestasjonsorientert (Bråten 2002:180). Selv som voksne og jobber alene, fortsetter Bråten, er man under innflytelse av sosiale prosesser, ved at man for eksempel tenker på mottakelsen av arbeidet, etterlikner eksemplariske modeller eller mottar støtte og råd fra andre. Omsider understreker også Bråten at det er en toveis påvirkning mellom det sosiale og personlige (Bråten 2002:180). Det Bråten legger inn i ”innflytelse fra sosiale prosesser”, vil jeg med utgangspunkt i Vygotsky oppfatte som det sosiale rom i individet, det sosiale internalisert i oss. Med understrekningen av en toveis påvirkning oppfatter jeg Bråten dit hen å legge seg på et klassisk vestlig dualistisk skille mellom individ og omgivelser. Bråtens behandling av det sosiale mennesket kommer jeg til å utdype snart.

Avslutningsvis peker Bråten på at selvregulert læring fremmer egenaktivitet og mer ansvar for egen læring. Imidlertid kommer ikke utstrakt selvregulering av seg selv, og både systematisk og langvarig innsats, både fra de som underviser og de lærende selv, må til. Videre peker Bråten på muligheter for å videreutvikle dette konseptet også på kompetanse i arbeidslivet som et ledd i å satse på livslang læring (Bråten 2002:186). Omsider etterlyser Bråten mer kunnskap om hvordan selvregulert læring kan utvikles i ulike sosiale omgivelser, samt hvordan denne komplekse prosessen kan utvikles både innenfor og utenfor det formelle utdanningssystemet (Bråten 2002:186f).

### **3.2.2. En kollektivistisk tilnærming til selvregulert læring**

Jeg vil hevde Bråten representerer en tradisjonell tilnærming til selvregulert læring. Derfor vil jeg her presentere en kollektivistisk tilnærming, hvor ordet gis til Anita P. Jackson, Jean E. Mackenzie og Stevan E. Hobfoll (2000). De hevder at selvreguleringsteorier i for stor grad er preget av den mannsdominerte vestlige kultur

hvor autonomi og selvhevdelse blir ansett som tegn på suksess. Eksempelvis, dog kun på gruppenivå, har vi prioriteringsforskjeller i jobbvurderinger mellom den tradisjonelle mannen og kvinnen, hvor førstnevnte fortrinnsvis ser på lønn og videre karrieremuligheter, mens sistnevnte snarere vurderer hvordan dette påvirker hjemmesituasjonen. Ved å se på tvers av kultur og kjønn kan man ane at det snarere kan ansees som sneversynthet enn manglende selvtillit eller uttrykk for avhengighet når det å bry seg om andre vektlegges. "However, this behavior may more appropriately be viewed as an indicator of strength, good health, and a strong sense of self gained through interactions with others" (Jackson m.fl. 2000:285), hevder Jackson med flere. Deres tanker om selvregulert læring er altså: "Indeed, we wish to move from self-regulation to a more communal *self-in-social-setting regulation* in which individual behaviours are recognized as nested within a wider collectivist context" (Jackson m.fl. 2000:276). Jackson med flere hevder at selv om den sosiale settingen blir gjenkjent innen selvreguleringsteorier, er fortsatt individet hovedfokuset mens den sosiale konteksten kommer i bakgrunnen. Dette ønsker de å bytte om på, og eksemplifiserer med at selv smertekonseptet gjennomsyres av sosiokulturell mening, alt etter årsaksforklaringer på hvorfor den eksisterer og hensikten med den. De fortsetter videre: "Self-regulation would have pain as internal, mentally mediated, and personally controllable, at least in part. However, these very conceptions are products of a Protestant view of pain and its purpose" (Jackson m.fl. 2000:280).

Jackson med flere peker på at flere av de individualistiske løsningsforslagene ikke alltid er like anvendelige i virkelighetens verden siden flere personer er involvert. Eksempelvis, i et seksuelt forhold må gjensidig enighet oppnås i bruk av prevensjon. Jackson med flere etterlyser en mer prososial tilnærming, for, som de sier: "Prosocial strategies tend to be particularly effective in situations that require mutual cooperation" (Jackson m.fl. 2000:290). Videre trenger ikke en indirekte tilnærming preget av mediering og forhandling bli ansett som mer uærlig enn det å være direkte i form av konkurranse for å løse konflikter, tvert imot vitner dette snarere om en positiv interaksjonsstil som representerer at man viser respekt for hverandre, ifølge Jackson med flere (2000:291). Samarbeidsevne og –vilje blir som oftest verdsatt i arbeidslivet,

noe som preges av egenskapene nevnt her. Imidlertid blir den aktive innstilling, presentert i denne oppgavens første kapittel med Nygård, også fremhevet som viktig av Jackson med flere (2000:289). I selvreguleringsteorier blir selvet altså oppfattet som "*primum mobile*" som genererer atferd i et eksternt miljø. En mer kollektivistisk orientering blir å se en selv og andre som en helhet som til sammen bidrar til en enkelteffekt. Dette vitner ikke om eksternal "*locus of control*", at man årsaksforklarer i ytre forhold, og dermed mangler kontroll over utfallet, men snarere vitner det om delt kontroll. Interavhengighet er altså ifølge Jackson med flere ikke å anse som svakhet (Jackson m.fl. 2000:291f). Dette er for øvrig også Deweys perspektiv (2.1.3). Med andre ord vil Jackson med flere få et fokus på at; "[...] self-regulation is an interdependent, social process" (Jackson m.fl. 2000:282). Avslutningsvis understreker Jackson med flere at kollektivistisk regulering ikke må sees som motsetning til individuelt basert selvregulering. I stedet bør fokuset være på en balanse for optimal funksjon. Individuelle og sosialt baserte anstrengelser eksisterer ikke i isolasjon (Jackson m.fl. 2000:294f).

Bråten behandler Jackson med flere (2002), hvor jeg tar sjansen på at forskjellige årstall ikke innebærer teoretiske forskjeller, gjennom å presentere deres perspektiv, og deretter understreke at de ikke utelukker hans utgangspunkt og behandling av selvregulert læring. Imidlertid kan jeg ikke helt se at han tar til seg det filosofiske perspektivet som ligger i et grunnleggende annet menneskesyn, slik jeg oppfatter Jackson med flere å prøve å formidle. Bråten ramser opp at deres kritikk, som nevnt, er et for individualistisk perspektiv på selvregulering, med skarpe grenser mellom individ og sosial kontekst. De ønsker å forstå selvregulert læring som en sosial prosess preget av gjensidig avhengighet mellom mennesker, også uttrykt som "fellesregulering" (Bråten 2002:181). Bråten svarer på dette med: "Et sosialt-kognitivt perspektiv på selvregulering læring utmerker seg jo nettopp ved den betydningen det tillegger den sosiale konteksten og gjensidig påvirkning mellom personlige og sosiale hendelser" (Bråten 2002:182). Jeg forstod Jackson med flere dit hen at de ikke kritiserer selvregulert læring for ikke å ta hensyn til det sosiale miljø som Bråten svarer på og tilbakeviser, men at deres kritikk er på et mer filosofisk plan, at individet settes opp

mot sitt miljø, at individet på mange måter ikke sees som et resultat av og i sitt miljø, som uatskillelige enheter. Dessuten trekker også Bråten frem Jackson med fleres erkjennelse av at det er individuelle forskjeller på om man er fellesskapsorientert eller mer orientert mot individuell regulering. Bråten garderer seg med at selvregulert læring kan sees som et personlig foretakende, men at det også er innvevd i en bredere sosial kontekst (Bråten 2002:182). De individuelle forskjellene det her pekes på er selvsagt eksisterende, men jeg kan ikke se at det strider imot hva Jackson med flere prøver å fremheve, sett fra et filosofisk ståsted.

Bråten virker positiv til Vygotsky behandlet rett før, men jeg oppfatter Jackson med flere som noe nærmere i grunnsynet de legger frem. Bråten har videre uttrykt en positiv holdning til en kontekstuell forståelse av selvregulert læring, hvor han fra denne konteksten etterlyser flere undersøkelser (Bråten 2002:187). Han sier: ”Dessuten har Vygotsky spesifisert hvordan selvregulerende aktiviteter er forankret i en kulturhistorisk prosess, [...]” (Bråten 1996:93), som jeg vil si meg helt enig i og også har prøvd å vise gjennom oppgaven, men Bråtens setning fortsetter; “[...] og hvordan de overføres til personen gjennom hans eller hennes sosiale interaksjoner” (Bråten 1996:93), noe det for så vidt ikke er galt å si, men jeg tolker dette til at Bråtens forståelse av Vygotsky muligens kan være fra et interaksjonsperspektiv, og ikke fra et mer sosiokulturelt, hvor individet sees innvevd med sitt sosiale miljø. Imidlertid har jeg et for tynt grunnlag her til å uttale meg om Bråtens faktiske vitenskapelige ståsted. Jeg fremlegger derimot dette for å få frem forskjellen på Vygotskys teoretiske fundament og det vitenskapelige perspektivet selvregulert læring som metode har vokst ifra, uten at forskjellene bør overdrives. Min påstand er at selvregulert læring som metode kan fungere ypperlig uavhengig av vitenskapelig ståsted. Dessuten viser Jackson med flere at jeg ikke er alene om å se overføringsverdien av selvregulert læring som metode til den sosiokulturelle forståelsesrammen jeg forfekter, som grunnlag for denne oppgaven.

Avslutningsvis i behandlingen av den selvregulerte læringens sosiale kontekst vil jeg igjen raskt vise til Dewey. Det Bråten her bare nevner, vil jeg hevde Dewey forklarer

gjennom å se på hvordan utdanningen frigjør individuell kapasitet i en progressiv vekst mot et sosialt mål (Dewey 1985:105, 2.1.1). Videre sidestiller han den sosiale dimensjonen med kommunikasjon (Dewey 1985:7, 2.1.2), og vektlegger språket som viktigste kunnskap mellom mennesker (2.1.2). Dewey viser til barnets interavhengighet som kan sidestilles med et kollektivistisk syn på individet. Med dette som utgangspunkt kan vi nok en gang se individet som grunnleggende sosialt og selvregulert, i henhold til både Dewey og Vygotsky, i stedet for det som kan virke som et individ avgrenset fra, dog i interaksjon med, omverdenen.

### **3.2.3. Avsluttende kommentarer til den intellektuelle sfæren**

Imidlertid ble det i behandlingen av selvregulert læring også pekt på den emosjonelle siden som alltid følger i en læringsprosess, gjennom mestringsfølelse og motivasjonelle affeksjoner. Disse har her blitt behandlet på en intellektuell måte, at de må være hensiktsmessige med det formål for øyet å løse en oppgave mest mulig effektivt. Dette vil jeg forsvare i forhold til det å fungere i den formelle sfære, eksempelvis i jobb- eller studiesammenheng. Imidlertid er ikke dette den eneste måten man bør forholde seg til følelseslivet på, slik Erling Lars Dale viser i sin flerdimensjonale løsning. Først kan det diskuteres hvorvidt mitt skille mellom intellekt og den formelle verden på den ene siden, og følelser og ens personlige sfære på den andre siden, er heldig. Jeg må raskt understreke at disse alltid vil følge en person, hvor enn vedkommende befinner seg. I denne oppgaven er det snarere ment som en kategorisering, en forenkling, for lettere å få en ryddig fremstilling som svar på oppgavens problemstilling. Disse må oppfattes innvevd i hverandre, men allikevel vil jeg hevde interaksjonen utad lettes ved å opptre intelligent i omgang med andre mennesker generelt, også kan følelsene uttrykkes i andre arenaer. Dette betyr ikke at de skal holdes innesperret, men en emosjonell utblåsning er ikke alltid på sin plass. Likeledes ser jeg ikke mye fremtid i et kjærlighetsforhold om man ikke her lar sin personlighet komme til uttrykk, på godt og vondt. Videre vil jeg med henvisning til Adorno hevde at det i lengden er skadelig bare å opptre intellektuelt, uten et aktivt forhold til egne og sine nærmestes følelser.

Dette er hva jeg ønsker å behandle i neste kapittel, hvordan man gjennom kunsten kan få en gunstig bearbeidelse av sitt følelsesliv på dets egne premisser. Dette er noe som også må læres, nok en gang med henvisning til at individet uløselig er knyttet til sin kultur og det sosiale rom. Med utgangspunkt i Vygotsky vil jeg understreke kunstens betydning, som igjen skal vise seg å ha en rolle i menneskets evne til å opptre rasjonelt, som ikke må forstås som intelligent, men snarere som fornuftig, ment som heldig, fruktbart eller sunt. Å opptre rasjonelt i forhold til eget følelsesliv innebærer og la den få sine uttrykk, sine bearbeidelser, nettopp for å unngå innesperrede følelser som ender i uheldige utblåsninger, som Adorno pekte på og advarte mot.

## **4. LEV VYGOTSKY OG KUNST I SKOLEN**

Jeg begynner å nærme meg den frigjørende dannelsen, men jeg er ikke ferdig med hva som bør vektlegges i utdanningen for barnets utvikling. Skillet mellom intellekt og følelser fortøner seg som noe kunstig, og selvregulert læring fremmer bare førstnevnte side av barnet. Altså må den selvregulerte læringen kompletteres med et forslag til uttrykk i den private sfære, av det dypere følelsesliv. Her kommer kunsten inn, ment som et forslag for å fullstendiggjøre barnets utdanning. Denne er videre det endelige bindeleddet til hva frigjørende dannelsen til sammen er, behandlet i oppgavens siste kapittel. Selvregulert læring er altså en metode for å fremme elevens problemløsningsevne. Gjennom behandlingen av Dewey og Vygotskys kognitive teorier, håper jeg å ha besvart hvordan barnet da har blitt rustet til å møte verden på en intelligent og rasjonell måte, eksemplifisert gjennom selvregulert læring. Gjennom kritisk refleksjon og en påbegynnende dannelsesprosess blir autonomi og ansvarlighet, kriteriene for Nygårds aktørmentalitet, fremmet i voksen alder. Imidlertid pekte Adorno også på dypere uforløste emosjoner nedfellet gjennom sivilisasjonen som et mulig og fortsatt eksisterende problem i samfunnet. Rasjonalitet må nok en gang

vektlegges, men ikke begrenset som sådan til intellektet, men snarere til fornuftige uttrykk, at man kan bearbeide egne sinnsopplevelser på en sunn måte, både følelsesmessig og intellektuelt, i forhold til seg selv, i sin omgang med andre mennesker og samfunnet for øvrig. Jeg tillegger kunsten å inneha en frigjørende kraft, som kommer til å bli fulgt opp i siste kapittelet om frigjørende danning. Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg konkretisere bruken av kunst i undervisningen med Erling Lars Dale.

#### **4.1. Lev Vygotsky og kunstens psykologi**

Her gir jeg nok en gang ordet til Vygotsky, med sin teori rundt kunstens betydning for mennesket, som jeg vil foreslå som arena for å få utløp for menneskets følelsesuttrykk på en forløsende måte. Muligens har Vygotsky noen ideer som kan brukes for å motvirke disse å få et irrasjonelt uttrykk, som Adorno mente var tilfelle i Auschwitz? Kan kunsten være en heldigere måte å få utløp for innestengte følelser, for dypere bearbeidelse av psyken enn det som er mulig gjennom den rasjonelle dialog i det offentlige rom? Jeg ønsker derfor å fremheve kunstens rolle i undervisningen, med utgangspunkt i Vygotskys teorier om kunstens psykologi. Imidlertid må vi bort fra hvilken rolle kunsten spiller i dag, og snarere se på potensialet kunsten innehar. Derfor må en vitenskapelig tilnærming til kunsten først etableres. Deretter skal jeg betone det sosiale perspektivet jeg har vært talsmann for gjennom hele oppgaven, inspirert av Vygotsky. Med fundamentet lagt kan jeg behandle kunstens forløsende kraft, kunst som *katarsis*, ”renselse”, eller definisjonsmessig; ”[...] det plutselige følelsesmessige klimaks eller sammenbrudd som består av en overveldende følelse, det være seg følelsen av sorg, empati, glede eller annet, og som etterfølges av følelsen av fornyelse og et nytt liv” (Wikipedia 2006a), som også peker til frigjøringsbegrepet i oppgavens problemstilling. Omsider avslutter jeg med noen få ord om kunstens potensial fra et samfunnsståsted.



#### **4.1.1. Etableringen av en vitenskapelig tilnærming til kunst**

Vygotsky tar opp det problematiske med tilnærmingen til kunsten i sin tid, og savner en psykologisk syntese av kunsten (Vygotsky 1971:6). Dette har relevans til denne oppgaven i form av at det er å nå enkeltindividet fra et kollektivt ståsted som det her baseres på, med andre ord hvordan vi kan nå enkeltindividene i samfunnet gjennom skolen, og det forutsetter en vitenskapelig tilnærming for å unngå subjektiv synsing, som også ble understreket i oppgavens innledning. Videre holder det ikke å være vitenskapelig på overflaten; man må i dybden for at det skal ha en hensikt å argumentere for kunstens innvirkning på den menneskelige psyke. Dette er syntesen nettopp nevnt. Dog må det understrekes at Vygotskys intensjon kun er å bane vei for at det kan skje, og vise visse kriterier som må oppfylles og hvilke metodologiske prinsipper som kan følges for at kunstens psykologi kan bli oppfattet som en vitenskapelig disiplin.

Det går ifølge Vygotsky an å ha en vitenskapelig tilnærming til kunstens psykologi uten å miste kunstens egenart. Historisk har psykologiske analyser av kunst fungert en vei, uten innslag av det de oppfatter som metafysiske spekulasjoner, i opposisjon til estetiske studier på motsatt side, med diffuse tanker om sjelens natur som utgangspunkt. Førstnevnte tilnærming vil være rensket for poetiske innslag, og med kun det deskriptive eller fysiske element som utgangspunkt ender det fort i en komplisert analyse som allikevel bare pirker i overflaten. Problemet med sistnevnte innfallsvinkel er at trass i dybde i analysene forblir den fanget i subjektets verden, uten holdepunkter objektivt sett. Ifølge Vygotsky finner det foreløpig ikke et møte mellom disse utgangspunktene, noe som gir lite fruktbare fremskritt i forståelsen av kunstens psykologi (Vygotsky 1971:10f). Førstnevnte gruppe må våge å gå i dybden, uten å være redd for å miste sin vitenskapelighet. Dette håper Vygotsky å vise er mulig; det går an å trekke objektive slutninger selv om objektet, i dette tilfelle psyken, innebefattet underbevisstheten, ikke kan observeres direkte. Gjennom indirekte analyser kan vi gå i dybden, hvor kunstverkene selv blir de objektive fakta som fungerer som et startpunkt for analysen av det underbevisste. Dette kan minne om tankene jeg hadde innledningsvis om en variant av den hermeneutiske metode.

Sistnevnte gruppe må godta at kunstens egenart ikke mistes selv om man beveger seg utenfor individets avgrensede sfære.

Videre bør det også nevnes at kunstens publikum er under innflytelse av de samme konvensjonelle emosjonene. Vi bruker de samme psykologiske mekanismene, men på forskjellige måter, noe som også betyr at vi opplever kunsten på forskjellig måte. Med andre ord fortolker vi kunst forskjellig, og vi opplever og føler kunsten forskjellig. Dette faktum tar ikke vekk vår mulighet til å si noe allment om kunst, det å ha en vitenskapelig fremgangsmåte. Forståelsens subjektivitet, meningen vi tillegger det vi persiperer, er ikke noe særegent for kunsten. Den kjennetegner all forståelse (Vygotsky 1971:42).

Videre er det nyttig å spørre seg selv om hva kunst er. Dette tar jeg opp av to grunner; for å etablere en felles begrepskonsensus for å unngå skinnenighet, og videre for å vise hva Vygotsky avgrenser seg fra, sier at kunst ikke er, samt vise hva han tar med videre som nyttige perspektiver i sin behandling av kunstens psykologi. En tilnærming er at kunst er persepsjon. Det er riktig at persepsjonsprosessen har mye å si i hvordan vi oppfatter kunst, og hvordan denne påvirker oss, men ifølge Vygotsky blir dette for ensidig. Imidlertid er det noen besnærende tanker å hente herfra, særlig sett i sammenheng med hvordan språket blir oppfattet. Man kan tenke seg at ordet består av tre grunnleggende elementer, lyden som den eksterne form, bildet som den indre form, og meningen eller signifikansen. Den indre formen fungerer som en tilfredsstillelse for underbevisstheten, men har med tiden blitt glemt. Innen denne tilnærmingen bruker kunstpsykologene samme modell på kunstuttrykket. Eksempelvis har vi en statue som det ytre aspektet. Statuens sverd og vekt persiperer vi til et indre uttrykk i underbevisstheten, et indre bilde, noe som gir gjenklang i den dypere sfære. Kunstens signifikans, som viser til dens mening, er kombinasjonen av det ytre og det indre bildet, og vekker opp statuen som symbol på rettferdighet, som kunstens meningsbærende element. Således fortolkes meningen med "*Othello*" av William Shakespeare at den skal vekke opp selvbevissthet rundt ideen om sjalusi (Vygotsky 1971:30f). Jeg vil senere vise til Vygotskys egen fortolkning av "*Othello*", men det vi

opererer med her er en intellektuell teori, og følelsene som følger med blir snarere sett som en pris for anstrengelsene enn en del av prosessen i seg selv (Vygotsky 1971:32). Videre kritikk ifølge Vygotsky er at forvandlingen til en figur eller et symbol ikke i seg selv er kunst. Form eksisterer ikke alene og er ikke uavhengig. Dens sanne relevans trer bare frem i relasjon med materialet den inkarnerer ved å gi den nytt liv i konteksten av kunstverket. Vygotsky er med dette også i mot formalismen i kunst, eller kunst som teknikk. Imidlertid betyr ikke det at Vygotsky faller til det motsatte synspunktet og omfavner kunst som et uttrykk for følelsesopplevelser, det å kommunisere følelser. Selvsagt er kunst et arbeid med menneskelige følelser, og kunstverket inkarnerer disse følelsene, men i transformert form (Vygotsky 1971:vii). Den tekniske uttrykkssiden er imidlertid et viktig aspekt av kunsten som fag i seg selv, men hva da med den psykologiske dimensjonen av kunsten? Vi når ikke frem til essensen gjennom bevisstheten alene, det vil si våre analyseprosesser, og her har særlig psykoanalysen bidratt med sine teorier om underbevisstheten.

Sigmund Freud har også et ensidig fokus på kunstens rolle ifølge Vygotsky, og hans utgangspunkt i konflikten mellom bevissthet og underbevissthet ender med noen feilaktige konklusjoner. Dersom det er slik Freud sier, at vi som voksne stadig hjemsøkes av traumer som har lagt seg i underbevisstheten fra tidlig barndom, eksempelvis med psykoanalytisk fortolkning av kunstklassikere, blant annet Leonardo da Vinci og Fjodor Mikhailovitsj Dostojevskij verker som utslag av Ødipuskomplekset, vil vi her ende i determinisme, påpeker Vygotsky (Vygotsky 1971:82). Freud plasserer kunstneren imellom drømmeren og nevrotikeren (Vygotsky 1971:73), men Vygotsky tilbakeviser at kunstens funksjon er en form for terapi. Da misforstår kunstens sosiale psykologi. Drømmer og nevrosen som underbevissthetsens bearbeidelse eller resultat av indre konflikter kan i og for seg være sant, men kunstverk kan ifølge Vygotsky ikke være av samme natur siden denne både er sosial og sosialt betinget (Vygotsky 1971:79). Videre er Freud svært opptatt av seksualiteten som en grunnleggende menneskelig drivkraft, og således blir kunst med dette som utgangspunkt forklart som en tilfredsstillende av underbevisste lyster. Imidlertid blir dette en for eklektisk forklaring på tilfredsstillende for Vygotsky. Dersom dette var

kunstens eneste formål hadde det holdt å bruke ”søppelkunst” eller porno (Vygotsky 1971:76ff). Panseksualitet og sex som eneste drivkraft stemmer ikke for ”*homo socialis*”. Den tar vekk forskjeller mellom ulike tider og individuelle forskjeller. Vygotsky etterlyser i studiet av kunst at forståelsen av mennesket som et individ i kontrast med sitt miljø, skal erstattes med en mer sosialpsykologisk tilnærming, eller muligens en psykologisk sosiokulturell tilnærming med mer moderne termer, hvor individet og miljøet sees mer i sammenheng med hverandre (Vygotsky 1971:80f). Dette forholdet har også jeg etterlyst gjennom hele oppgaven. Samfunnet er ikke kun en samling av individer, gjennom internaliseringsmekanismen beskrevet tidligere (2.2.1), er samfunnet også en del av menneskets psyke. Vygotsky refererer til Aristoteles som omtalte mennesket som ”*zoon politicon*”, et sosialt dyr (Vygotsky 1971:15). Dette får også betydning for kunstuttrykket fordi vi i det kreative uttrykk bruker lærte uttrykksformer (Vygotsky 1971:16). Problemet med den psykoanalytiske tilnærmingen er at den ved å ignorere det bevisste element i opplevelsen av kunst da overser forbindelsen mellom kunst som en intelligent sosial aktivitet, og den vanvittige dannelsen av patologiske symptomer i nevrotikeren, eller forvirrede opphopninger av bilder og drømmer (Vygotsky 1971:81).

Fra et vitenskapelig perspektiv behandler Vygotsky kunsten fra den voksnes ståsted, og understreker at barnekunsten må sees som et separat og uavhengig felt. Jeg oppfatter allikevel hans mer generelle teser som gyldige selv om fokuset i min oppgave fortrinnsvis er barn. Det man må vite om barnekunst, er for det første at den tidlige tilstedeværelse av spesiell struktur som kunsten krever, viser et eksisterende psykologisk slektskap mellom kunst og lek. Barnet har tidlig en korrekt struktur som øker konsentrasjonen til å følge skiftende bilder i fortellingen, men så mistes denne egenskapen for en tid i utviklingen, før den vender tilbake senere (Vygotsky 1971:257). Dette viser til spiralutviklingsprinsippet som ble behandlet i kapittel to i oppgaven. I barns tegninger ser vi at de ikke forstår at linjestrukturen direkte kan uttrykke hjertets og sjelens sinnsstemninger og angst. Derfor tegner barn mønstre, og ikke hendelser eller fenomener. Barnets kunst er unik og forskjellig fra voksenkunst, men de har en interessant og viktig karakteristikk til felles. Paradokser kan bare bli

forstått om barnet helt sikkert kan fakta om virkeligheten. Dette viser også en sammenheng til leken. Barneregler er en lek, og gjennom dem hjelpes intellektets arbeid, fordi barnet da blir interessert i å lage sin egen verden snudd på hodet, for på den måten mer effektivt å mestre den virkelige verdens styrende lover. Denne absurditeten kunne blitt farlig for barnet dersom den skjermet for den ekte interrelasjonen mellom ideer og objekter, men det som i stedet skjer er at barnets virkelighetspersepsjon forstørres. Absurditet er altså barnets verktøy for å forstå virkeligheten, og den samme mekanismen kan man også se hos voksne, hvor kunsten da blir en original og hovedsakelig emosjonell dialektisk tilnærming for å bygge livet (Vygotsky 1971:258f). Inspirert av Freud ser Vygotsky leken som noe som står i motsetning til virkeligheten, ikke i motsetning til seriøsitet. Kunstneren gjør det samme som det lekende barn, gjennom å skape en verden som tas seriøst, men skarpt avgrenset fra virkeligheten (Vygotsky 1971:73).

Hensikten med denne presentasjonen av Vygotskys kritikk og differensieringen mellom barnekunst og kunsten for voksne er for lettere å forstå hva Vygotsky avgrenser seg mot når jeg nå skal behandle hva han ser kunst som, og hvilke implikasjoner dette gir i utdanningen.

#### **4.1.2. Kunstens sosiale aspekt og dens bruk i undervisningen**

Vygotsky er, som tidligere beskrevet, opptatt av studiet av psyken til det sosiale mennesket, noe som inkluderes i kunstavhandlingen. Kunsten blir i så måte bestemt og betinget av det sosiale menneskets psyke (Vygotsky 1971:12). Imidlertid betyr ikke dette at kunsten er fullstendig determinert av de sosiale omstendighetene. Dette skjer kun indirekte i forhold til effekten kunstverk har på oss (Vygotsky 1971:21). Som beskrevet tidligere, går Vygotsky langt i å understreke den sosiale dimensjonen, og hvor, spør han, er subjektet i denne kollektive psykologien? Til dette svarer han at selv om alt i oss er sosialt, betyr ikke det at alle bestanddeler av et individs psyke også er iboende hos alle de andre gruppemedlemmene (Vygotsky 1971:17). Imidlertid har vi da beveget oss inn i dypere lag av menneskets psyke, og med dette næres et mulig håp

knyttet til et forslag til løsning for å unngå problemene Adorno påpekte, vil bli innfridd av Vygotsky. Et poeng er altså å gå bort fra enten-eller-tenkningen i forholdet mellom individ og omgivelser. I dagens kunstpsykologi studeres enten kunstneren eller publikummet. I stedet etterlyser Vygotsky den objektive analyse på bakgrunn av disse, med en sammenligning av hvordan man i en rettssak, fra kunstens ståsted, enten studerer den tiltalte eller den fornærmede, men fullstendig mangler studier av dommeren i saken, som må ta utgangspunkt i begge ståsteder, ikke det ene alene. Dette er forholdet han etterlyser i kunstpsykologien (Vygotsky 1971:22f). Kunstens sosiale signifikans sagt med Vygotskys ord:

”Art is the social within us [55], and even if its action is performed by a single individual, it does not mean that its essence is individual. [...] The social also exists where there is only one person with his individual experiences and tribulations. [...] The melting of feelings outside us is performed by the strength of social feeling, which is objectivized, materialized, and projected outside of us, then fixed in external objects of art which have become the tools of society” (Vygotsky 1971:249).

Det sosiale i mennesket må altså forstås fra det perspektivet fremhevet tidligere, at individet sees som et grunnleggende sosialt, og ikke i kontrast med sitt miljø. Selv når vi er alene drar vi samfunnet med oss inn i vår personlige sfære. Dette er også måten å forstå kunstens psykologi.

Noe av det problematiske i kunstens viktige funksjon i utviklingen av en sunn psyke hos mennesket, er at man ikke umiddelbart ser noen synlige effekter av arbeidet med kunst. Allikevel vil den dypere sett ha det ifølge Vygotsky. Effektene vil først tre frem på lang sikt. Kunsten hjelper oss i organiseringen av vår atferd i fremtiden, og dermed legitimeres det at det bør foreligge en sammenheng mellom pedagogikk og kunst. Kunsten kan altså oppfylle en viktig rolle i skoleundervisningen, basert på Vygotskys påstand: “Those who see a relationship between pedagogy and art find their view unexpectedly supported by psychological analysis” (Vygotsky 1971:253). Mitt argument for kunstens plass i utdanningen, er at den har et for viktig potensial til å forskyves til tilfeldig interesse i privat sammenheng. Det er i skolen vi vet at vi kan nå alle borgere av samfunnet. Kunsten kan dermed, dersom brukt riktig, oppfylle en

viktig funksjon i skolen for barnets utvikling. Ut fra min behandling av Vygotsky til nå, finner jeg det legitimt å anta at kunsten for de yngre barna kan hjelpe dem i å utforske det sosiale rom inni dem, og gjennom dette utvikle uttrykk for ens egen person i det sosiale rom, og en selv som et sosialt vesen. Dette bekreftes av Vygotsky som hevder kunsten er et ekvilibrium mellom menneske og verden i de mest kritiske og viktigste stadiene av livet (Vygotsky 1971:259). Videre sier Vygotsky at kunst både er sjelelig og kroppslig (Vygotsky 1971:256), noe som er en særlig heldig kombinasjon når det kommer til undervisning av særlig yngre barn, som i læringssituasjonen vil få utbytte av en mer fysisk tilnærming i tillegg til de rent kognitive prosesser. Også Dewey peker på at det er et uhensiktsmessig skille mellom kropp og intellekt, og hvordan dette virker svært hemmende i undervisningen som enten fører til rastløse og uregjerlige barn, eller at de bruker all energi på å undertrykke kroppen, som går utover selve læringsprosessen. Dewey hevder det greske utdanningssystemet oppnådde fremragende resultater fordi de ikke forsøkte å skille kropp og sjel (Dewey 2001b:54f). Dessuten går intellektuell læring gjennom de fysiske sansene, med et samspill mellom ytre inntak og utslipp for intellektet (Dewey 2001b:56). Sist, men ikke minst, fører denne atskillelsen til vektlegging av ting på bekostning av forbindelser eller sammenhenger (Dewey 2001b:57). Sistnevnte samsvarer, slik jeg ser det, ikke helt med Vygotsky, siden Dewey her har den umiddelbare erfaring i tankene, men, som tidligere nevnt, er ikke læreprosessen fullført før begrepene er barnets egne, så jeg ser Deweys argumenter som fortsatt gyldige.

Vygotsky siterer Mikhail Osipovich Gershenzon med et eksempel på hvor galt det kan gå i kunstundervisningen. Han sammenligner kunsten i utdanningen med hvordan elevene som kyr blir gjetet til vannhullene for der å få den kjemiske formelen  $H_2O$  i stedet for å få drukket vann. Dette hevder Vygotsky skyldes en manglende forståelse av kunstens sosiale aspekt, noe som for øvrig bekrefter at Vygotskys tese om kunstens sosiale element også gjelder for barn. Eichenwald ønsker litteraturen ut fra skolen, siden kunsten først oppfyller sin hensikt dersom den baseres på frivillighet, på sinnets underholdningsaspekt, ifølge ham. I dette synet betraktes kunst som noe helt annet enn

all annen menneskelig aktivitet. Dette kritiserer Vygotsky, for å skape et kunstverk er ikke en mystisk eller guddommelig sjelehandling, men like virkelig som alle andre kroppsbevegelser, bare mye mer kompleks. Den kunstneriske skapelseshandlingen kan riktignok ikke bli lært, men læreren kan samarbeide i å forme den og bringe den ut (Vygotsky 1971:255f).

#### **4.1.3. Kunst som katarsis**

Når barnet blir eldre, og ideelt blitt oppmuntret til kreativ utfoldelse gjennom barndommen, kommer vi inn på dypere kognitive strukturer som berøres gjennom individets kunstutfoldelse. Her nærmer vi oss kunstens frigjørende kraft. Fra å være en konkret utforskning av ens forhold til virkelighetens verden, blir kunsten en oppdagelsesferd i ens indre verden. Gjennom bevissthet, sier Vygotsky, penetrerer vi førbevisstheten, og det er feil å tro at disse er uavhengige. Å se kunst som underbevisstheten alene er imidlertid et problem, men å se kunsten som underbevissthetens sosiale løsning er dens sannsynlige løsning (Vygotsky 1971:85). I dypet av underbevisstheten ligger sterke emosjoner undertrykt, og uten mulighet for uttrykk, kan det, som det ble behandlet med Adorno, få irrasjonelle og voldsomme utblåsninger. Imidlertid kan det nå spørres om vi gjennom kunsten kan tilnærme oss disse følelsene og gi dem et rasjonelt uttrykk? Et bekreftende svar kan finnes hos Vygotsky i at han ser kunstens forløsende egenskap som følgende: "Art systematizes a very special sphere in the psyche of social man—his emotions" (Vygotsky 1971:13). Videre kan vi gjennom den sosiale sfære ha innflytelse på følelsene som blir vekket i oss av kunstverk (Vygotsky 1971:21). Dette er også Vygotskys hensikt med kunstens psykologi, å erkjenne i kunsten følelsenes sosiale teknikk. Kunstverk kan sees som en kombinasjon av estetiske symboler hvis hensikt er å vekke opp menneskers følelser. Vygotsky ser analysen av disse symbolene som en mulighet til å gjenskape følelsene som korresponderer med dem (Vygotsky 1971:5). Kunsten kan altså sees som et samfunnets verktøy vi tar i bruk, på lik linje med hva som er beskrevet tidligere i oppgaven, at vi har teknologi og vitenskapelig kunnskap løsrevet fra egen kropp, noe som gir oss abstraksjon til frihet. Med dette ligger det å se at kunst er mer enn enkel



overføring av følelser. Dersom det hadde vært tilfelle, at kunstens funksjon alene var å resonnerer indre følelser, ville bondekvinnens sang i hennes datters bryllup vært mer ekte enn Ludwig van Beethovens ”*Sonate opus 101*”, i og med at sistnevnte ikke nødvendigvis beveger en like dypt ved første gangs gjennomhøring. Videre har vi da også forlatt kriterier som hvorvidt bondekvinnen synger rent eller ei, hva som skjer dypere psykologisk sett, og ser kun på det at man empatisk blir berørt av bondekvinnens sitrende glede over at hennes datter blir giftet bort. Konsekvensen av en slik feiltolkning av kunstens betydning ville vært, eksemplifisert gjennom musikken, at militærmusikk og dansemusikk er de eneste sanne musikkuttrykk (Vygotsky 1971:241). Det korrekte ifølge Vygotsky er å se kunst som en utvidelse av de sosiale følelsene (Vygotsky 1971:244).

Følelser frembrakt av kunst er de samme som ordinære følelser, men de kunstnerisk frembrakte følelsene forløses gjennom forsterket forestillingsaktivitet. Dette fører til en kvantitativ forskjell i kunstfølelsenes favør. De estetiske sinnstilstander er sterke, med den høyeste følelsesintensitet, men uten at de vil presse på å bli uttrykt direkte i handlinger (Vygotsky 1971:211). Dette er en fordel, for da har vi å gjøre med intellektuelle emosjoner forårsaket av kunsten, som kan bli forløst i fantasibilder i stedet for å ende i eksempelvis slåsskamper eller undertrykket høflighet. Kunst tiltrekker selv når den provoserer frem ubehagelige følelser. Sokrates så viktigheten både av komedier og tragedier, siden motsetningsfulle følelser er essensielle for et estetisk inntrykk (Vygotsky 1971:212). Vi oppfatter rytmen i poesien som kunstnerisk, men må også forstå dens primitive psykologiske opphav. Kunsten tar på seg smerten fra det vi må gjøre, lar oss leve den ut, men vi slipper den fysiske smerte forbundet med det opprinnelige materialet. På denne måten oppstår kunsten fra tidlige tider som et mektig verktøy i kampen for menneskets eksistens, og altså ikke bare som en formidling av følelser (Vygotsky 1971:245). Mennesket er utstyrt med mange muligheter, men kan bare bruke én av dem. Det ubrukte potensialet kan man få utløp for gjennom kunsten (Vygotsky 1971:247). Øyensynlig kan vi i kunstens biologiske basis finne en mulighet for frigjøring av sterke lidenskaper som ikke finner andre uttrykk i den normale hverdag (Vygotsky 1971:246).

Vygotskys poeng er at gjennom følelsesforvandlingen overskrides de individuelle følelsene og deres generaliseringer, og de føres opp til det sosiale planet. Eksempelvis er det ikke meningen med et dikt om sorg å overføre kunstnerens sorg til leseren, men derimot å forvandle sorgen for å åpenbare noe nytt og anvendelig for mennesket på et høyere sannhetsnivå, noe som bare skjer gjennom et høyt kunstnerisk nivå (Vygotsky 1971:vii). Hva man da har foran seg er ikke et kunstverk, men produktet, en kunstnerisk skapelse. Formen må ifølge Vygotsky ikke sees separert fra innholdet, snarere er tilfellet at formen penetrerer innholdet (Vygotsky 1971:viii).

Kunstlitteraturen kjennetegnes ifølge Vygotsky av en motstridende følelsesbevegelse som i gjennomskjæringen møtes i transformasjon og oppklaring av følelser. Denne prosessen kalles *katarsis*, og Vygotsky understreker videre at denne ikke er en forløsning av sterke sinnsbevegende tiltrekninger, av ”onde kvaliteter”, men snarere oppløsningen av en bestemt personlig konflikt alene, som åpenbares av en høyere, mer generell menneskelig sannhet i vårt liv (Vygotsky 1971:ix).

Katarsis er altså en estetisk reaksjon som fungerer som en transformasjon av våre følelser. Denne prosessen, som av Vygotsky omtales som den estetiske responsens lov, defineres således: “[...] *it comprises an affect that develops in two opposite directions but reaches annihilation at its point of termination*” (Vygotsky 1971:213). Vi snakker altså om en forløsning av forestillingsaktivitet provosert frem i kunstarbeidet. Den estetiske responsen fører til katarsis, en transformasjon av sinnstilstandene, en eksplosiv respons som kulminerer i frigivelsen av følelser (Vygotsky 1971:215).

Kunstens rolle er altså denne interaksjonen og kampen som underordner og deformerer faktorene, bortsett fra en av faktorene som spiller den konstruktive rolle (Vygotsky 1971:220). To ideer står i motsetning til hverandre, og det ender i katarsis som hiver dem inn i en ny form (Vygotsky 1971:221). Vygotsky ser på gotisk kunst som et godt eksempel på dette fenomenet, siden motsetningen blir så tydelig mellom lettheten og harmonien i utskjæringene i kontrast med de tunge steinene, også forsterket i den aktive vekslingen mellom skrekkinngytende monstre, ”*gargylers*”, og vakker kunst (Vygotsky 1971:238). Nå kan Vygotskys fortolkning av William Shakespeares

*”Othello”* foretas, og den er ikke om sjalusi i sin enkelthet. Dersom dette var Shakespeares intensjon, kunne han ha valgt seg en sjalu mann og plassert ham sammen med en tøylesløs kvinne. I stedet beskriver Shakespeare hvordan den tillitsfulle Othello kunne drepe den uskyldige Desdemona i voldelig sjalusi, når denne ikke var tilstede i utgangspunktet. På denne måten bygger Shakespeare opp følelsenes bevegelse mot katarsis (Vygotsky 1971:229f).

Vi ser altså hvordan kunsten har en frigjørende kraft gjennom at den når inn i de dypere psykologiske lag for der å få frem innestengte følelser til bearbeidelse i en katarsisprosess. I den subtile og komplekse interaksjonen mellom organismen og dens omgivelser vil det alltid skapes en ubalanse, og i stedet for at denne forårsaker kritiske atferdstilfeller, kan kunsten fungere som et ekvilibrium. Vi tyr ifølge Vygotsky til kunst kun ved kritiske øyeblikk i våre liv. Kun når den kreative handling overkommer følelsene blir kunsten født. Det er altså ikke nok å fjerne følelsen, vi må også forstå den for kreativt å overkomme den i katarsisprosessen. Først da kompletteres kunstens effekt. Om vi føler redsel for noe reelt er den naturlige reaksjonen å rømme. Imidlertid er det motsatte tilfellet i kunsten, fordi vi gjennom kunsten får muligheten til å møte frykten for på den måten å forstå den og overkomme den. Imidlertid, selv om det er en eksplosiv frigivelse, introduserer kunsten orden og harmoni i våre følelsers psykologiske hjemsted (Vygotsky 1971:248). Dette tolker jeg som et forslag til løsning til problemet Adorno påpeker.

#### **4.1.4. Samfunnets bruk av kunstens frigjørende potensial**

Fra å være et undervisnings- og oppdragelsesverktøy, kan kunsten for individet inneha et frigjørende potensial. Gjennom bruken av det kunstneriske uttrykk som et psykologisk verktøy, kan man frigjøre dype emosjoner i en katarsis. Vygotsky omtaler dette som kunstens mirakel, hvor han sammenligner kunstens transformasjonsprosess med bibelfortellingen om Jesus som på et bryllup forvandlet vann til vin. Kunsten transcenderer likeledes de ordinære følelsene, ved at den tar sitt materiale fra livet, men gir noe tilbake som dette materialet ikke inneholdt (Vygotsky 1971:243).

Vygotsky siterer videre Friedrich Nietzsches ord: "Without verse man would be nothing; with it, he almost became God" (Vygotsky 1971:246). Brukt på en riktig måte vil jeg hevde på grunnlag av Vygotsky det ligger et ubrukt potensial i kunstuttrykket som kan introduseres og utnyttes i skolesammenheng.

Vygotsky foreskriver kunstens potensial en viktig betydning: "Psychological investigation reveals that art is the supreme center of biological and social individual processes in society, that it is a method for finding an equilibrium between man and his world, in the most critical and important stages of his life" (Vygotsky 1971:259), også sitert tidligere (4.1.2). Imidlertid vet vi ikke hvordan kunsten vil bli i fremtiden, men Vygotsky mener med sikkerhet at kunstens rolle vil forandre seg: "Without new art there can be no new man. Dette sier Vygotsky fordi, som han siterer fra Baruch Spinoza: "That of which the body is capable has not yet been determined" (Vygotsky 1971:259).

Alex Kozulin hevder Vygotsky senere forandret noe på ideene vi finner i "*The Psychology of Art*", men legger raskt til at verket bærer tydelige tegn på intellektuell modenhet (Vygotskij 2001:225). Imidlertid kan ikke se jeg at de delene av Vygotskys teorier jeg har tatt i bruk, er innbyrdes motstridende. Videre vil jeg legge til at det kreative aspekt kan virke positivt tilbake på den refleksive intelligens. Vygotsky oppfyller dermed Roths fremhevelse av refleksjonen både som kritisk, men også kreativ (Dale 2005:235, 1.3.3). Barnets kreativitet vil fremmes av den kunstneriske utfoldelse, og en kritisk sans kan også styrkes gjennom kunstarbeid dersom Adornos påstand godtas: "Kunsten er den samfundsmæssige antitese til samfundet" (Andersen/Kaspersen 2000:168, referert fra Adorno 1970).

## **4.2. Erling Lars Dales syn på kunst i skolen**

Avslutningsvis i dette kapittelet ønsker jeg å understreke bruken av kunst i undervisningen gjennom Erling Lars Dales fremstilling inspirert av Vygotsky. Først av alt taler Dale for å språkliggjøre de estetiske opplevelsene og verdiene (Dale 2006:154). Videre viser han til at refleksjonen ikke utsletter naive og intuitive elementer. De vil være tilstede i umiddelbare situasjoner også ved bruk av refleksiv språkbruk. Særlig ved arbeid med kunstverk kan det glemte, primitive og primære bli gjenerfart, men da i foredlet form med utviklet sensualitet og sanselighet, uten sin opprinnelige råhet (Dale 2006:188f). Gjennom møtet og arbeidet med kunst kan elevenes tankestrukturer rystes, med høstet erkjennelse. ”Denne erkjennelsen finner sted i undervisningen nærmest som erkjennelsesprosessen skjønne øyeblikk” (Dale 2006:188).

I sin fremstilling av hvordan kunstundervisningen bør foregå, ser Dale på lærerens rolle i forhold til eleven, inspirert av Elliot W. Eisner: ”Læreren løser opp det vanskelige og innviklede ved samtidig å gjøre kunstverket begripelig, anskuelig og levende (jf. Eisner 1975). Læreren skal formidle og skape kvaliteter som er fruktbare for elevens læring. Han skal stimulere elevens erkjennelsesprosess” (Dale 1992:248). Dale fortsetter med kunstens betydning for mennesket: ”Derfor artikulere kunstverkets form en forskjønnelse av livet, og derfor representerer det, som nevnt, en artikulering av menneskets frihet” (Dale 1992:250). Imidlertid påpeker han det problematiske med å få gjennomført dette kapittelets presenterte tanker i skolesammenheng: ”Prinsippet har vært å bygge undervisningen på elevens ”skapende aktivitet”, på elevens ”individuelle uttrykksmåte”. Men en har ikke klart nok sett elevaktivitetens sosiale forutsetning. En har heller ikke utviklet forbilder og standarder som betingelse for å bedømme elevs kreativitet” (Dale 1992:139). Med andre ord er det ikke lett å gjennomføre visjonene som blir presentert her i praksis, men første skritt må være å artikulere idealene for å sette i gang en bevisstgjøring rundt formålet med

skolen. Denne tanken skal omsider besvares i oppgavens siste kapittel, hvor jeg skal tale for frigjørende dannelse som det som bør fremmes i utdanningen.

## **5. FRIGJØRENDE DANNELSE**

Endelig kan problemstillingen besvares i sin helhet. Jeg har gjennom denne oppgaven prøvd å påpeke problemet med en gjennomgående brikkementalitet blant majoriteten av befolkningen, og hvilke konsekvenser dette kan få for et samfunn. Med andre ord har jeg påpekt viktigheten av å fremme aktørmentalitet. Imidlertid foreligger det vanskeligheter med å løse paradokset hvordan man kan oppdra et barn til å bli fri, dersom man har et tradisjonelt vestlig menneskesyn i grunn, med et skille mellom individ og omgivelser. Derfor har jeg presentert et noe annet perspektiv, med Dewey og Vygotsky som representanter, hvor mennesket sees som grunnleggende sosialt. Dette ser jeg som en mulig heldigere tilnærming som kan løse de filosofiske problemene jeg ikke ser noen god løsning på med det tradisjonelle skillet, hvor individet forblir fremmedgjort til omverdenen. Imidlertid kan jeg ikke argumentere for dette som mer enn en mulighet, siden jeg selv er preget av den vestlige kulturballasten, med et sterkt individualistisk fokus. Imidlertid vil jeg fortsatt betone potensialet dette menneskesynet innehar. Gjennom Dewey og Vygotsky har jeg trukket frem hvilke momenter som jeg regner som viktige å vektlegge for å fremme aktørmentalitet, men som også ivaretar den sosiale dimensjon i forståelsen av menneskets selvoppfattelse. Jeg har gitt språket en sentral plass i menneskets utviklingsforløp, konkretisert med selvregulert læring sett fra perspektivet jeg har lagt til grunn, hvor arbeidet med skriftspråklige kilder fremmer refleksjon og autonomi. Omsider har jeg betont kunstens potensial som et frigjørende redskap, dersom den brukes til selvrefleksjon og utviklingen av kreativitet. Jeg ønsker først å besvare hva dannelse er. Deretter ser jeg nødvendigheten av å ta opp de forskjellige temaene behandlet gjennom oppgaven

belyst av det etablerte dannelsesidealet, før jeg tilslutt presiserer den frigjørende dimensjon i dannelsesidealet.

### **5.1. Hva er dannelse?**

I oppgavens problemstilling har jeg et normativt utsagn, i den forstand at frigjørende dannelse av meg ansees som et samfunnsmessig ideal, noe alle individer bør bestrebe. Dette må utdypes, dog kortfattet, og jeg begynner begrepsforklaringen med egne generelle tanker. Jeg tar utgangspunkt i kun én tilnærming til hva dannelse er, med henvisninger til Klaus Mollenhauer, Hans Skjervheim, Jon Hellesnes, Jürgen Habermas og Erling Lars Dale, som alle legger mye av det samme i dannelsesbegrepet. Dette skjer uten ytterligere problematiseringer av de ulike perspektivene som eksisterer om dannelse, videre vil jeg heller ikke se på eventuelle forskjeller disse teoretikerne imellom. Imidlertid må jeg med mitt dannelsesbegrep også vise hva det ikke er, og hva den manglende eller ufullendte dannelse kan føre til, for å vise hvorfor jeg mener dannelse er noe å etterstrebe. Dette avrunder jeg med en videre utdypelse av dannelsesidealet, hvor det kommer til å vise seg at momentene Dewey har trukket frem som viktige i barnets utvikling faktisk er viktige forutsetninger for dannelse, selv om dannelsen i seg selv forble implisitt i hans teorier.

#### **5.1.1. Innføring til dannelsesidealet**

Dannelsesidealet innebefatter aktørmentalitet, men går dypere. Jeg oppfatter dannelse som en livslang prosess, hvor individet gjennom kritisk refleksjon konstituerer sin egen livsmening, i samhandling med andre. Dannelsen bygger således på kognisjon, i form av kritisk refleksjon knyttet til konteksten læringen foregår i, noe som også forutsetter en kreativ refortolkning av ens posisjon i forhold til andre. Videre fungerer dannelsen som en dialektisk prosess mellom individet og omgivelsene, og ikke som en indre prosess alene eller som noe kun overført fra samfunnet til individet.

Samfunnskulturen gir altså sitt bidrag, og visjonen er at barnet som voksent da fortsetter sin egen dannelsesprosess. Gjennom senere selvrefleksjon vil mennesket som da har vokst inn i kulturen, videreutvikle denne, forandre den og gi den videre til neste generasjon. På denne måten vil ikke kulturen stagnere, men videreutvikles, samtidig som tanken er at alle individene i den skal få utfoldet seg i forhold til seg selv.

Dannelsesforløpet knyttes av Klaus Mollenhauer til oppdragelsesperspektivet, fordi vi kan takke og bebreide de voksne for vår dannelselse. Dette fordi enhver har blitt oppdratt. For å ta steget videre, altså bli dannet, må vi reflektere over vår historie. Omsider må tankene manifesteres gjennom kvalitet i språket for å si det vi vil si. Først av alt, vi har en vilje til fremtid. Denne fremtidsviljen foreligger både gjennom menneskeheten og gjennom egne barn. Dersom fremtidsviljen slukkes, minskes lysten til å oppdra. Vi oppdrar også med det formål at barnet skal vinne tilslutning, altså videreutvikles i forhold til en ukjent fremtid. Videre skal oppdragelsen etablere et dannelsesberedskap i barnet som forløp til selvvirksomhet. Dette forutsetter at barnet selv er aktivt, og kan minne om aktørbegrepet til Nygård. Selvvirksomhet kan også knyttes til min tidligere behandling av kritisk refleksjon, i og med at Mollenhauer videre understreker at en persons virksomhet må være bevisst, med påfølgende refleksjon, for å tilegne seg verden (Mollenhauer 2002:108). Tanke og tale er to parallelle virksomheter, ifølge Mollenhauer, og dette perspektivet har også jeg til grunn gjennom hele oppgaven, med særlig utgangspunkt i Vygotsky. Språket har altså en avgjørende betydning, og er uløselig knyttet til individets dannelselse. Mollenhauer skriver: "Og så fremt setningens subjekt og virksomhetens subjekt er det samme, taler vi om «selvvirksomhet»" (Mollenhauer 2002:106). Mollenhauer har altså en tanke om det lille barnet som mottar inntrykk fra sine omgivelser, for videre å reflektere rundt det, og omsider å frigjøre seg, gjennom det han kaller overskridelse eller *personalisasjon* (Mollenhauer 2002:124). Dette knytter Mollenhauer til Sartre, behandlet tidligere (1.1.3), som anser vårt selvilde som et utkast, men som bare kan reagere fragmentarisk på sine omgivelser. Vår identitet er således en fiksjon, men allikevel nødvendig for dannelsen, da identiteten er forbildet for oss selv (Mollenhauer 2002:140f). Kort sagt formes altså barnet av de voksne. Med ungdomstiden oppstår et begrunnelsesproblem, et



identitetsproblem. De voksne som modell må overskrides så man selv blir en fullverdig voksen. (Mollenhauer 2002:152). Gjennom dette forholdet har jeg forsøkt å ta til orde for en frigjøring, tuftet på den frie vilje, som allikevel ivaretar det at barnet oppdras, mennesket dannes, uten å bryte med den sosiale dimensjonen.

Mollenhauer understreker også dannelsens sosiale aspekt, men den ønsker jeg å knytte nærmere til Hans Skjervheim. Han belyser det kantianske skillet mellom praktiske og pragmatiske handlinger, hvor førstnevnte må forstås som grunnmodellen. Det han mener med pragmatiske handlinger innebærer teknikk, en eksplisitt kunnskap brukt målrettet. Denne er viktig for faktisk utrettelse, men må ikke blandes sammen med praktiske handlinger, som foregår i det sosiale feltet, basert på at handlingen må være universaliserbar, altså Immanuel Kants kategoriske imperativ. Denne kan forstås som en etisk rettesnor, men er ikke som andre normer. Kants kategoriske imperativ er mer grunnleggende, altså *a priori*, og viser til en gjensidig respekt for hverandres ukrenkelighet som subjekter, at et individ er et mål i seg selv, og ikke kan oppfattes som gjenstand for et annet mål. Denne respekten for andre kan oppfattes som en primæretikk, som alt skal utledes fra. Den pragmatiske handling må altså legitimeres ut fra dette perspektivet. Å overse dette skillet innebærer å objektivisere andre mennesker, å se dem som ting eller faktorer for å nå egne mål. Dette er herredømmeteknikk. Imidlertid betyr ikke dette at man ikke kan foreta pragmatiske handlinger, man kan med andre ord opptre målrettet, men denne må baseres på en tillit som bare kan finne sted dersom det instrumentelle perspektivet ikke absolutteres. Skjervheim kaller det et instrumentalistisk mistak dersom en slik grenseoverskridelse finner sted intellektuelt (Skjervheim 2001:241 ff). Fra et dannelsesperspektiv oppfatter jeg dette som høyst aktuelt, fordi totalitet må problematiseres for at dannelse kan sies å finne sted. Dannelsen må alltid ta utgangspunkt i det sosiale felt, at alle mennesker er likeverdige subjekter. Uten dette perspektiv til grunn kan vi ikke snakke om noen dannelse. Således opptrer et menneske i henhold til dannelsesidealet dersom andre menneskers subjektivitet ivaretas, at man ikke totaliserer egne verdier.

### 5.1.2. Dannelsens motsats

Adorno har ifølge Mollenhauer pekt på faren for ”halvdannelse” (Mollenhauer 2002:9). Dette kan sees som en motsetning til den kritiske selvrefleksjon, omtalt frem til nå. Denne ”halvdannelsen” oppfatter jeg som mye av det samme som Jon Hellesnes’ begrep ”tilpassing”. Jeg ser likhetstrekk mellom aktørmentaliteten som en del av dannelsen, i den forstand at man er en aktør i ”dannelsen” av seg selv, med andre ord en selvbestemmelse, mens tilpasning som fenomen kan knyttes til det å forbli en brikke for andres ”dannelse”, at man er determinert av sin skjebne og sine omgivelser. I forhold til Hellesnes’ begrepsbruk kan sosialiseringsprosessen gå to veier, noe forenklet. Han har delt opp i to motpoler, nemlig sosialisering som dannelse og sosialisering som tilpasning. Førstnevnte har jeg allerede behandlet, og denne vil jeg hevde er et mål for oppdragelsen. Sosialisering som leder til tilpasning sier Hellesnes følgende om: ”Termen markerer berre den form for sosialisering som stengjer det sosialiserte individet inne i den eigne kulturen eller subkulturen. Eit tilpassa menneske greier ikkje å oppnå nokon kritisk eller tenksam distanse til skikkar, normer, fordommer eller vulgaritetar i sin eigen kulturelle omgivnad. Det er blitt eit flokkvesen” (Hellesnes 2005:62). Man kan spørre seg om dette er så ille? Er det ikke et samfunnsmessig ideal med arbeidsomme og ærlige borgere som gjør sin plikt for fedrelandet uten å gjøre opprør, hvor barna blir oppdratt til å være lydige og nyttige for alles beste, også for kommende generasjoner? På den måten kan samfunnet gå sin gang med minimalt av konflikter. Imidlertid, med dette utgangspunktet er dannelsen destruert. Det Hellesnes beskriver er hvordan det tilpassede menneske blir øvd opp i å godta sin plass i samfunnet med sine rammer, mens dannelse derimot er utviklingen av evnen til å reflektere over disse rammene, en selvstendig tenkning (Hellesnes 2005:62).

Som Erling Lars Dale sier når han presenterer Hellesnes, er den individuelle autonomi en forutsetning for refleksjon. Dannelsesdimensjonen ligger i at den utviklede kraften og viljen til refleksjon inngår i menneskets selvbestemmelse (Dale 2005:345f). Dette fordrer bevissthet rundt hvilke idealer som ligger bak, at man gjennomskuer konsekvensen av de handlinger man foretar seg. Hellesnes hevder dagens

nyliberalisme fungerer som en kollektiv illusjon, med sterk praktisk innvirkning (Hellesnes 2004:136). Forandringer blir gjort fordi de er ”nødvendige” eller ”nyttige”, og ideologien bak forblir skjult eller bagatellisert. Bakmennene for forandringene gjør selvsagt dette i beste mening, dog kan denne tankeløsheten gi større konsekvenser enn de enkelte handlingene gir uttrykk for (Hellesnes 2004:138f). Det som her må understrekes, er bevissthet rundt hva man gjør, hvorfor man gjør som man gjør, og hva man vil oppnå. Med andre ord må vi ha en tanke rundt konteksten læring foregår i, som tidligere nevnt. Dette er eksistensielle spørsmål, men kan allikevel ikke forevises til institutt for filosofi på Blindern, med den idé at det kun her spørsmål av denne typen er interessant. Som Skjervheim sier, samsvaret mellom liv og lære er et dialektisk problem, og oppklaringen av denne problematikken er filosofiens oppgave, og noe som i høyeste grad vedkommer livet. Spørsmålet er ikke hvorvidt man reflekterer eller ikke, men snarere om man reflekterer godt eller dårlig. Dermed, med Skjervheims ord: ”[...] på ein viss måte er filosofien livet sjølv, når det kjem til det punktet at det byrjar koma til medvit om seg sjølv” (Skjervheim 2001:163). Med dette prøver Skjervheim å vise hvor viktig det er med bindeleddet mellom både den ettertenksomme refleksjon og de praktiske implikasjoner dette får i dagliglivet. På bakgrunn av dette advarer Skjervheim også mot det han kaller falsk praktikalisme, hvor filosofien foraktes og alle problemer løses ved praktisk-administrative tiltak (Skjervheim 2001:165). Hellesnes fornyer denne advarselen, men mot dagens nyliberalisme, nevnt tidligere, som han hevder har et vokabular som utarmer tenkningen fordi kulturen ensrettes mens kapitalismen gis fritt spillerom. ”Den samla effekten av den einsidig instrumentelle rasjonaliseringa betyr at menneskelivet blir kontrollert innanfor anonyme administrative system. Den einsidig instrumentelle rasjonaliseringa er uforeinlig med at menneska eksisterer som frie, tenksame og danna individ” (Hellesnes 2005:69). Dette kan tolkes som et uttrykk for hva Adorno ifølge Dale har advart mot, at mennesker slår ifra seg uten selvrefleksjon (Dale 2005:345).

Imidlertid må man ikke med dette falle i den fellen Hellesnes også peker på, at den som prøver å avsløre illusjonen andre lever under, også lever fanget av egne illusjoner (Hellesnes 2004:86). Derfor, gjennom å tro at man har avslørt samfunnsstrukturen,

eller hva som binder folk, hevder man å avsløre andres illusjoner. Ved å hevde at folket lider under såkalt *falsk bevissthet*, plasserer man seg selv i det falskes motsats. Jeg ser det som heldigere å hevde at alle lever med sine illusjoner, men med et kritisk blikk kan man unngå i for stor grad å bli styrt av dem. Derfor vil jeg ty til Jürgen Habermas, som i stedet for den ”falske” bevissthet omtaler den *fragmenterte bevissthet* som problemet i dag. Gradvis har eksklusive ekspertkulturer utviklet seg, avskåret fra hverandre. Dette er et problem fordi fragmenteringen forebygger opplysningen via en tingliggjørende mekanisme. Som konsekvens har hverdagsbevisstheten blitt frarøvet sin syntetiserende kraft, det å sammenfatte i synteser, og blitt forarmet og fragmentert. Dermed er betingelsene for systemets kolonisering av livsverden oppfylt (Habermas 1998:454). Med andre ord lider individet av en manglende sammenheng mellom ulike kognitive arenaer, og derav tapt forståelse. Likeledes, samfunnsmessig har vi spesialister innen forskjellige fagfelt, som ikke våger å uttale seg om andres arenaer, eller se eget fagfelt nedfelt i en større kulturell kontekst. Teori har mistet sin kontakt med virkeligheten, og vi finner et eksempel på det jeg tidligere kalte ”halvdannelse”. Dette har Skjervheim tatt et oppgjør med. Han peker på at om en lege ikke ser sin gjerning i en større samfunnssammenheng begår han en ansvarsfraskrivelse, jamfør det ansvaret vi alle besitter beskrevet i oppgavens første kapittel (1.2.3), som følger som en praktisk konsekvens av dannelse. I dette ligger det både et formidlingsansvar av eget fagfelt, men også at man våger å begi seg ut i dialoger i offentligheten, at man med kritisk refleksjon prøver å løfte debatten til et konstruktivt nivå. Dette ble betont i forhold til vitenskapens ansvar for offentliggjøring innledningsvis med henvisning til Tranøy. Grunnen til at jeg så sterkt betoner viktigheten av et kollektivt ansvar, samt at denne bør ledsages av kritisk refleksjon, er for å bevisstgjøre enkeltindividets samfunnsmessige ansvar. For som Adorno sier: ”Faren for at det grusomme skal gjenta seg ligger ikke minst i det at man lukker øynene for det” (Adorno 1972:142).

### **5.1.3. En videre utdypelse av dannelsesidealet**

For Habermas er det et poeng at man ikke kan ha etikken som noe annet enn et ideal i den politiske debatten. Dette hevder Habermas faktisk er; ”[...] en *etisk innsnevring* av

*den politiske diskursen [...]*” (Habermas 1995:35), og foreslår i kontrast med denne, en diskursteoretisk fortolkning, som i stedet for å ta utgangspunkt i gitte etiske overbevisninger, snarere henter sin kraft; ”[...] fra de kommunikative forutsetninger som tillater de bedre argumentene å gjøre seg gjeldende i ulike former for overveielser, så vel som fra de prosedyrer som sikrer en ”fair” forhandlingsprosess” (Habermas 1995:35). Habermas tror altså på at vi gjennom å skape forutsetninger for det gode argument som gjeldende, i større grad vil få til et fungerende og operativt deliberativt demokrati, med utgangspunkt i dialogen. Imidlertid har han blitt kritisert for i for stor grad å basere seg på enighet, at idealet om rasjonell konsensus ser bort fra mangfoldighet, og at ulike verdier og livsformer forblir uforenlige (Andersen/Kaspersen 2000:365). Selv om det kan diskuteres hvorvidt dette kan fungere i praksis på samfunnsplan, er perspektivet i seg selv interessant fra et sosialpsykologisk ståsted, med andre ord hvordan individet fungerer i grupper. Gjennom Habermas’ diskursteknikk kan man innta andres ståsted, og selv om man ikke nødvendigvis er enige, kan man om ikke annet respektere hverandres synspunkt. Dette er altså idealene jeg peker på som noe å strebe mot, ikke i den tro at det vil være løsningen på alle problemer, men snarere som et forslag til et skritt som forhåpentligvis kan være i riktig retning. Årsaken til at dette tas opp, er fordi jeg med de etiske vurderingene jeg har henvist til gjennom oppgaven, har hatt Skjervheims primæretikk som grunnleggende norm. En persons verdier kan variere, men da blir også toleransen for andres personlige verdier etablert som en allmenn rettesnor. Generelt kan man ta utgangspunkt i en kulturs normer som rettledende der man befinner seg, så sant det på samfunnsnivå godtas at man hengir seg til egne verdier. Dannelsesprinsippet tuftes således ikke på et spesifikt etisk system, men derimot på en etisk standard, i den forstand at ens handlinger er velgjennomtenkte og konsistente, ment som et ideal. Dette kan særlig sees i sammenheng med dannelsesmomentene jeg ønsker fremmet i barnets utvikling.

Sammenfattende er dannelsen altså et mål i seg selv. Imidlertid er det enkeltmomenter i barnets utvikling som bør vektlegges for å tilrettelegge for påbegynnelsen av en livslang dannelsesprosess. Hva kjennetegner da det jeg i denne oppgaven betegner som

frigjørende dannelse? Kritisk refleksjon har blitt nevnt, som er nært knyttet til barnets kognitive utvikling. Derfor behandlet jeg denne spesifikt særlig med utgangspunkt i Vygotsky. Evnen til refleksjon innebærer overveielse og ettertanke, å se flere sider av en sak. At refleksjonen er kritisk betyr at man ikke godtar hva andre sier på grunnlag av autoritet eller status, jamfør Habermas. Det er det gode argument alene som gjelder, uavhengig av tro, følelser eller ytre forhold. Dannelse forutsetter dermed aktørmentalitet, som særlig viser til autonomi eller selvstendighet, av samme grunn som nettopp nevnt, men i dette ligger også en forståelse, å se sammenhengene i de rådende forhold. Dette ble utdypet av Dewey. Videre er det en interessedimensjon som må oppfylles, også inspirert av Dewey, at et individ føler en interesse i dypere forståelse og mening, i å reflektere over årsakssammenhenger og å forstå hvorfor tilstanden er som den er. Dette forutsetter, som Dewey har påpekt, også vilje til handling, vilje til å yte en innsats, en bestrebelse til å gå i dybden. Her kan det være på sin plass å trekke inn evnen til selvkontroll som har betydning for et individs egen selvregulering, som igjen virker tilbake på ens autonomi. Omsider forutsetter dannelsen ikke minst den moralske ansvarlighet, basert på sosialitet, som jeg tok for meg med utgangspunkt i Skjervheim. Med dette ønsket jeg å vise hvordan jeg allerede i behandlingen av Dewey tok for meg forutsetninger for dannelsesidealet, som for øvrig har store likhetstrekk med hans eget demokratiske ideal.

## ***5.2. De behandlede momentene sett i lys av dannelsesidealet***

Med det nyetablerte dannelsesidealet i grunn, skal jeg kort gå kronologisk gjennom oppgaven, og komme med utfyllende bemerkninger. Hvordan blir aktørbegrepet i lys av dannelsesidealet? Er det korrekt å hevde at dannelsesidealet ligger til grunn hos Dewey? Kan selvregulert læring og kunst brukes som metoder for å skape grobunn for en påbegynt dannelsesprosess?

### 5.2.1. Aktørbegrepet og dannelse

Aktørmentalitet er en forutsetning for dannelse, men er dermed en aktør nødvendigvis dannet? Jeg har i første kapittel vist at det er gunstig med aktørmentalitet for et individ. Man kan være selvbestemt, altså en aktør, men allikevel ha en objektiviserende holdning til andre individer. Da opptrer ikke aktøren i henhold til dannelsesidealet. En manipulativ atferd kan kobles til en aktørmentalitet hos individet, men at man bevisst bruker andre mennesker som brikker for å nå egne mål. Dette kan også kobles til den primæretikken Skjervheim understreker alltid må ligge til bunn for enhver handling. Dannelse impliserer således bevissthet rundt seg selv, men også andre mennesker som subjekter. Brikkementalitet er at man har gjort seg selv til objekt, aktørmentalitet er knyttet til et syn på seg selv som subjekt. I tillegg vil jeg forfekte viktigheten av dannelsesdimensjonen som en bevissthet rundt andre mennesker som subjekter. Dette har Nygård som en forutsetning gjennom hele boken sin, men jeg savner at den mer eksplisitt behandles, men da kommer man også noe utenfor hva han ville fremheve? Hvorfor jeg understreker dette, er at en aktørmentalitet uten dannelse i bunn, kan få grufulle konsekvenser, dersom majoritetens brikkementalitet fortsatt opprettholdes. Et tenkt eksempel er Adolf Hitler som antakeligvis så seg selv som en aktør, mens det tyske folk ble styrt i forhold til hans idealer, og drept dersom de prøvde å protestere. Dette understreker viktigheten av et dannelsesideal i bunn.

### 5.2.2. Et forsvar av Deweys dannelsesideal

Jeg har hevdet at Dewey har understreket viktige dannelsesmomenter i sine teorier, og derav implisitt ment at Dewey også har et dannelsesideal i bunn gjennom sitt demokratiske ideal. Max Horkheimer og Hans Skjervheims har fremført en kritikk av Dewey, hvor han av dem blir knyttet til moderne positivisme, der eksperimentalfysikken blir en prototyp for alle vitenskaper. Dette er relevant å ta opp i forhold til oppgavens problemstilling, fordi dersom deres kritikk står uimotsagt, vil det også tilbakevise at Dewey har dannelsesdimensjonen i bunn av sine teorier. Erling Lars Dale har imidlertid behandlet og tilbakevist denne kritikken. Han sier med henvisning til *"Zur Kritik der instrumentellen Vernunft"* (1967): "Konsekvensen var

at Dewey, ifølge Horkheimer, tingliggjorde mennesket (s. 58) og tilpasset det forvaltningsverdenen (s. 96). Ifølge Horkheimer hadde ikke Dewey noe kriterium som kunne brukes til å avgjøre når vitenskap og teknikk samvirket og førte til reell sosial forbedring, og når det motsatte var tilfellet, for eksempel opprettelse av dødsfabrikker i Europa (s. 78)” (Dale 2005:91f). Jeg har oppfattet Dewey på fullstendig motsatt måte, med henvisning til hans kritikk av Platon for ikke å se individet som unikt og kritikken av sin samtid på det han oppfattet som disiplintrening fremfor personlig utvikling (2.1.1).

Skjervheim videreførte Horkheimers kritikk i sin befatning med det instrumentalistiske mistaket, behandlet tidligere i dette kapittelet, og hevdet at Dewey benyttet modellen for tekniske handlinger som grunnmodell for menneskelige handlinger. Imot dette har Dale fire innvendinger: ”For det første hevdet ikke Dewey at de sosiale vitenskaper er naturvitenskaper. Han hevdet for eksempel: «Educational science cannot be constructed simply by borrowing the techniques of experiment and measurement found in physical science» (1988, s. 13)” (Dale 2005:92). For det andre, fortsetter Dale, oppfattet ikke Dewey den praktiske anvendelse av vitenskapelig kunnskap kun som teknisk; den kan også ha en sosial funksjon (Dale 2005:92f). I forhold til dette skrev jeg i siste avsnitt under 2.1.4 om prinsippet å gå fra et sosialt eller menneskelig sentrum til et mer intellektuelt skjema, uten at dette skal forstås som et mål i seg selv, men derimot å forstå det sosiale og mennesket mer intelligent. Dale fortsetter med sin tredje innvending, at Dewey ikke knytter fremskritt til å nå oppsatte mål. Vitenskapens verdi ligger ikke primært i det tekniske, hvor Dewey ifølge Dale; ”[...] fremhevet at vitenskapen kan virke *frigjørende* ved at mennesket endrer sine mål og sin oppfatning av det gode liv (s. 224)” (Dale 2005:93, referert fra Dewey 1916). I første avsnitt under 2.1.4 skrev jeg i forhold til dette hvordan mål alltid vil være midlertidige for fremtidige mål. Dales fjerde innvending ble nevnt tidligere, under 2.1.3, med at den moralske dimensjonen må være en forutsetning, så ifølge Dale stod ikke Dewey for en tilpasningsideologi slik Horkheimer hevdet. Imidlertid understreker Dale deretter at positivismekritikken i høyeste grad har sin gyldighet, men den var uholdbar i forhold



til Dewey (Dale 2005:93). Således vil jeg hevde at grunnlaget for dannelse er ivaretatt i Deweys teorier.

### **5.2.3. Et kritisk blikk på selvregulert læring og dens bakgrunnsteori**

Det jeg oppfatter som grunnsynet til Dewey og Vygotsky, og som jeg har som utgangspunkt for denne oppgaven, vil jeg hevde er forenlig med bruk av selvregulert læring som metodisk verktøy, selv om bakgrunnsteorien til selvregulert læring springer fra Bandura og sosial-kognitiv teori. Som tidligere behandlet er det mye som tyder på at selvregulert læring metodisk fungerer ypperlig uavhengig av bakgrunnsideologisk forankring, men jeg ser det som et poeng å koble dette verktøyet med en bevissthet rundt hvilken intensjon vi har med skolen, for at dannelsesidealet skal ivaretas. Dette ser jeg i forhold til et menneskesyn som ligner mer på kollektivistiske utgangspunktet til Jackson med flere (3.2.2).

Hva skjer om selvregulert læring kobles til dannelsesidealet? Dette verktøyet forutsetter den aktive og autonome elev, noe som også er i tråd med tidligere presentasjon av hva som kjennetegner en kritisk reflektert person. Imidlertid må spørsmålet stilles om dette disse nøkkelordene preger eleven i skolekonteksten eller uavhengige av læresituasjonen, lærestoffet, lærer, samfunnet rundt og eleven selv? En ting er å være autonom i å besvare lærebokens spørsmål og aktiv i lese mer om lærerens introduserte tema, og det å være autonom i form av en kritisk analyse av hva som faktisk læres bort og om dette er forenlig med det eleven allerede vet. Dale og Wærness påpeker at selvregulert læring ikke i seg selv er noen garanti for dannelse, med henvisning til at problemløsningskompetansen var god nok dersom Auschwitz som lukket system blir vurdert, hvis hensikt var likvidering av jøder, men sett i kontekst blir dette forholdet naturligvis kritikkverdig. Allikevel kan vi ikke la være å utvikle teknikkene. Grunnleggende ferdigheter er sentrale, men må også sees i et dannelsesperspektiv (Dale/Wærness 2006:93). Det er altså ikke ment som en kritikk av selvregulert læring som metode, men den må brukes rett i sin kontekst, med grunnideen jeg fremfører i denne oppgaven om frigjørende dannelse i bunn.

Selvregulert læring kan tvert imot fungere svært godt dersom læreren også har et reflektert forhold til hvilken kontekst metoden brukes i, altså et bredere perspektiv som ivaretar dannelsesidealet, siden den også tar utgangspunkt i eleven som et aktivt individ med en selvstendig tilnærming til lærestoffet. Med andre ord er det avgjørende med en eksplisitt bevissthet rundt konteksten selvregulert læring som pedagogisk verktøy foregår i, for at det skal kunne oppfattes som legitimt å benytte seg systematisk av metoden i utdanningen.

Bråten sier selv om selvregulert læring: ”Til tross for sitt interaksjonistiske eller transaksjonistiske grunnsyn, opphever heller ikke selvregulert læring skillet mellom individet og det sosiale på samme måten som det situerte perspektivet” (Bråten 2002:186). Omgivelsene behandles altså som en fremmed størrelse, slik Nygård kritiserer denne retningen for. Påvirkningen skjer gjennom aktivt å forandre sine omgivelser, eller å skjerme seg fra dem, men ikke at man er en del av omgivelsene, og at omgivelsene er en del av en selv, gjennom egne konstruksjoner, eller *”the social man”* som Vygotsky har som utgangspunkt. Slik jeg har forstått Bråtens fremstilling av bakgrunnsteorien til selvregulert læring, faller den inn under det Nygård også kaller interaksjonisme, en kombinasjon av situasjons- og personorientert forståelse med interaksjonen mellom disse som en selvstendig komponent, med erkjennelse av at det sentrale er vår opplevelse av det ytre miljø (Nygård 2003:182). Dermed kan Nygårds kritikk mot deterministiske vitenskapsparadigmer med rette også brukes her.

Mennesket opptrer altså som fremmedgjort i forhold til sitt miljø, og ikke som en som gjennom egne valg definerer, former og til og med ødelegger sitt miljø. For, som Nygård siterer fra Richard C. Lewontin, Steven Rose og Leon J. Kamin; “[...] verdens store og små bestanddeler kan settes sammen til miljøer på uendelig mange forskjellige måter [...]”, og fortsetter Nygård; “[...] det er mennesket selv som setter disse stykkene av verden sammen til et miljø” (Nygård 2003:183). Det må imidlertid påpekes at Bråten selv garderer seg mot denne kritikken ved å hevde at den sosial-kognitive teorien gir rom for menneskelig agens eller handlekraft, og i så måte benekter han den determinismen Nygård påstår ligger til grunn. Bråten hevder videre at det har liten hensikt å anstrenge seg for å forsøke å oppnå mestring, uten en slik tro i

bunnen (Bråten 2002:165). I så måte har Bråten selv tatt for høyde for menneskets frie vilje, og kritikken her blir snarere i forhold til faren for å ende med deterministisk tenkning også innenfor selvregulert læring som fenomen, sett fra et dannelsesperspektiv.

#### **5.2.4. Samfunnets misbruk av kunsten**

Kunsten baner langt på vei til det frigjørende aspektet av dannelsen, men må også oppfattes som en metode. Det foreligger ingen automatikk i at kunstuttrykket fungerer dannende. Jeg har tatt til orde for at kunsten innehar et potensial, men det må påpekes at dette potensialet kan brukes på en destruktiv måte. Det er ikke uten grunn at totalitære regimer har vært så opptatt av å dirigere hvilke kunstuttrykk som ble oppfattet som gagnlige, og til og med kneblet de kunstnerne som ble for ekstreme, jamfør ”*Entartete Kunst*” (”degenerert”, ”utartet kunst” fra; Caplex 2006, Wikipedia 2006b), som ble brent i Nazi-Tyskland, og Josef (Iosif) Vissarionovitsj Stalin direktiver i det kommunistiske Sovjetunionen, som fikk Igor Fjodorovitsj Stravinskij til å emigrere, Dmitrij Dmitrievitsj Sjostakovitsj til mer eller mindre å gi etter, mens Sergej Sergejevitsj Prokofjev døde 5. mars 1953 (Wikipedia 2006c), samme dag som despoten (Wikipedia 2006d), som en knekt mann. Imidlertid er kunsten i seg selv nøytral. Det er samfunnets bruk av kunsten som kan ha konstruktive eller destruktive konsekvenser. Derfor har jeg så sterkt betont betydningen av bevissthet rundt hva vi vil oppnå gjennom hele oppgaven. Det er også derfor Vygotsky selv vektlegger at vi må bevare kunsteffektene som kunst, og ikke bare la oss egge av kunsten, men også må forklare den, for uten forståelse drepes de dypere følelsene som potensielt kunne blitt vekket frem. Å gå imot prinsippet om å forene de dypere motstridende følelsene vil snarere påføre sår i stedet for å lede mot katarsis (Vygotsky 1971:254). Kunst som verktøy for å fremme frigjørende dannelselse, ser jeg som hensiktsmessig dersom Deweys demokratiets ideal er etablert i samfunnet. Hvis ikke, kan kunsten, på lik linje med selvregulert læring som teknikk, misbrukes. Kunst fungerer slik jeg ser det som en mediator mellom dialektikk og teknikk. Jeg ser ensrettingen av kunsten i det tidligere Sovjetunionen som farlig, fordi myndighetene da kan ha manipulert

befolkningen på en svært subtil måte, gjennom musikkens evne til å påvirke folk i en bestemt retning, for eksempel til heroiske følelser.

### **5.3. Erkjennelse og frigjørende dannelse**

Omsider kan jeg presisere dannelsens frigjørende aspekt, og derigjennom fullende besvarelsen av problemstillingen gjennom hva frigjørende dannelse innebærer. Jeg har påpekt dannelse som en kritisk refleksjon som frigjør seg fra konteksten, og således innebefatter dannelsesbegrepet selv en frigjøring, gjennom frigjøring fra den umiddelbare kontekst. Imidlertid har Vygotsky også vist muligheten for en ny dimensjon i kognisjonen, en frigjøring fra en selv som person. Som tidligere nevnt viser også Dewey til refleksjon, men ikke av en slik karakter (2.3). Den er kvalitativt forskjellig fordi den innebærer en snuoperasjon i ens egen bevissthet, og jeg så det derfor nødvendig med en utdypelse gjennom Vygotsky. Her vil tråden fra kunsten tas opp, som den som viser til dannelsens frigjørende potensial. Kunsten må som tidligere nevnt knyttes til språket, slik Vygotsky hadde som en eksplisitt forutsetning, at kunsten må forstås. Selv om vi kan observere språkets begrensning på tanken, gjennom at vi tenker i ord, tenker i begreper, og tankens grenser defineres av ens forhold til språket, kan vi også se hvordan man språklig gjennom kunsten overskrider språkets grenser. I overført betydning, mens intellektet peker innover, peker kunsten utover, til det som ikke er uttalt. Dermed får mennesket i hende et frigjøringsverktøy. Gjennom kunsten kan mennesket forstå det som ikke fanges opp av språket, gjennom at man gjennom språket peker ut mot det som er utenfor språkets domene. Dermed snakker vi om en frigjørende dannelse. Imidlertid ønsker jeg også å fremheve viktigheten av en vitenskapelig tilnærming for å fremme frigjørende dannelse i utdanningen. Dette forutsetter et velutviklet begrepsapparat, at man etterspør hvilken kontekst læring foregår i, med henvisning til hvordan språket former tanken, behandlet i oppgavens kapittel to. Dette har også relevans i forhold til vellykket bruk av kunst for

å fremme den frigjørende dannelsen. La meg helt til slutt koble inn vitenskapen igjen, ved å gi det siste ordet til Jürgen Habermas.

### 5.3.1. Jürgen Habermas' erkjennelse og interesse

La meg nok en gang understreke viktigheten av forståelsen av kunstuttrykket, som nevnt i forrige kapittel. Forståelse kan kobles med nettopp vitenskapelighet, men da forstått i tråd med Jürgen Habermas. I sin artikkel "*Erkjennelse og interesse*" tar Habermas et oppgjør med såkalt interesseløs teoretisk innstilling i vitenskapenes selvforståelse (Habermas 2004:73), da denne faktisk fungerer farlig forførende. Dette har tidligere blitt nevnt, men vil her utdypes. Teori forstått i sin opprinnelige betydning, som den greske *theoria* ("kontemplasjon eller persepsjon av skjønnheten" fra; Wikipedia 2006e), inngår i livspraksis, og preger livet med sin form. Den reflekterer seg i en persons holdning som har overgitt seg til dens *ethos* ("startsted", "karakter", "disposisjon" fra; Wikipedia 2006f, Habermas 2004:74). Dette innebærer, som i tradisjonell vitenskapssyn, å være befridd fra dogmer. Imidlertid finner det sted en misforståelse i tradisjonell vitenskapsforståelse av teoribegrepet at den må løsrives fra interesse, fordi interessebegrepet entydig sees som dogmatisk. Derimot er den opprinnelige intensjon bak *theoria* en sammenheng mellom erkjennelse og interesse. I Platons forståelse av *theoria* forutsettes nemlig den nevnte sammenheng mellom denne og *kosmos* ("det ordnede rom" fra; Wikipedia 2006g, Habermas 2004:76) for å ha en faktisk frigjørende innvirkning på mennesket. "Oppfatningen av teori som en dannelsesprosess er blitt apokryf" (Habermas 2004:76). Denne dannelsesprosessen må forstås som sjelens *mimesis* ("initiering", "representasjon" fra; Wikipedia 2006h, Habermas 2004:76, 73f) som jeg forstår å etterordne seg en perfeksjon.

Det er altså åpenbart at Habermas ser for seg menneskets frigjøring gjennom en fornyet og kritisk vitenskap, men på hvilken måte? Jo, gjennom *theoria* koblet til *kosmos*, altså sjelens *mimesis*, som jeg også vil kalle en blivenhet eller perfeksjon. Jeg ser derfor for meg *theoria* i kunstvitenskapen som forståelsen av kunst. Denne kan selvsagt finne sted i andre vitenskaper, men kunsten har en åpenbar fordel, nemlig

dens nære tilknytning til den personlige sfære, dens forhold til menneskets følelsesliv. Videre kan det oppfattes som et problem i andre vitenskaper at deres positivistiske forledelse til et misforstått objektivitetsbegrep, slik Habermas tar et oppgjør med, fortsatt kan virke forvanskende, siden dannelsesprosessen ikke lenger finner sted gjennom *theoria*, og den manglende dannelsen er problemet jeg har ønsket å vise i denne oppgaven. Kunsten kan lide under det samme, men det kan lettere skje dersom for eksempel selvregulert læring tas som utgangspunkt. Dens fremdyrkelse av egenskaper som autonomi og selvkontroll er naturligvis viktige, og også forutsetninger for en dannelsesprosess, som jeg tidligere har understreket, men er ikke nok. Først i kompletteringen gjennom kunstuttrykket blir *theoria* en betraktning av *kosmos* (Habermas 2004:73), først i det forståtte kunstuttrykket vekkes en levende *logos* ("ordet", "tanken", "språket", "fornuften", "prinsipp", "standard" fra; Wikipedia 2006i), altså en dannelsesprosess gjennom *mimesis*. For å fortsette med Habermas: "Bare som kosmologi var *theoria* samtidig i stand til rettledning i handling" (Habermas 2004:77). Habermas understreker altså sammenhengen mellom erkjennelse og interesse som en dannelsesprosess, dersom denne fjernes fungerer også erkjennelsen og interessen som løsrevet (Habermas 2004:78), som nettopp nevnt.

Videre tar Habermas for seg en teknisk, en praktisk og en frigjørende erkjennelsesinteresse (Habermas 2004:79). La meg våge å ta sjansen på en skjematisk av Habermas' teser. Den tekniske dimensjonen vil jeg forstå som instrumentalistisk. Denne henger slik jeg forstår det sammen med hans første tese: "*Det transcendentale subjekts ytelser har sin basis i menneskeslektens naturhistorie*" (Habermas 2004:83). Han understreker videre at denne ikke må forstås som tilpasning til naturen alene, men også det kulturelle brudd med naturen (Habermas 2004:83), noe som også sammenfaller med Vygotskys poengtering av menneskets historisitet, altså viktigheten av å se den historiske dimensjon av utviklingen til erkjennelse. Denne sidestiller jeg videre med Habermas' behandling av informasjonsinnhenting som kilde til forståelse av virkeligheten (Habermas 2004:83), som arbeid (Habermas 2004:83) som er en instrumentell nødvendighet for å fungere i samfunnet, og læreprosessen (Habermas 2004:84) forstått som individets internalisering for å tilpasse seg de ytre

livsbetingelser. Oppgavens kapittel tre, som omhandler metodikken for å opprette selvregulerende prosesser, er ment å oppfylle denne dimensjonen.

Den praktiske erkjennelsesinteressen vil jeg plassere med fortolkningen, å muliggjøre en orientering av handlinger under felles tradisjoner (Habermas 2004:83), sidestilt med Habermas' annen tese: *"Den erkjennende virksomhet er i samme grad redskap for selvoppholdelse som den transcenderer den blotte selvoppholdelse"* (Habermas 2004:83). Denne vil jeg videre forstå som språkets betydning i individets interaksjon med omgivelsene, og forstås således som et resultat av en vellykket selvregulering. Her har vi en påbegynt dannelsesprosess (Habermas 2004:84), som jeg ser nært forbundet med min behandling av Dewey i oppgavens kapittel to. I likhet med Deweys utgangspunkt, kobler Habermas her inn det samfunnet intenderer som sitt *gode liv* (Habermas 2004:83). Det at Dewey belyser det praktiske felt, gjennom sin stadige referanse til viktigheten av det sosiale felt, ivaretar den etiske dimensjon, og fungerer således i henhold til dannelsesidealet. Også bruker jeg Habermas' tredje tese som en overgang til den siste erkjennelsesdimensjonen: *"De erkjennelsesledende interesser danner seg i et medium av arbeid, språk og herredømme"* (Habermas 2004:84). Det er nemlig noe fascinerende som skjer i fullendelsen av språket.

Gjennom den vitenskapelige analyse, en kritisk selvrefleksjon, etableres, som Habermas påpeker, myndighet (Habermas 2004:84), for: "Selvrefleksjonen løser subjektet fra avhengigheten av hypostaserte makter. Selvrefleksjonen er bestemt av en frigjørende erkjennelsesinteresse" (Habermas 2004:81). Dette er altså den tredje dimensjonen, og frigjøringen må også forstås som kritikk av avhengigheten til interesseløshet; "[...] som tilsynelatende forutsetningsløs filosofi forgjeves gjør krav på" (Habermas 2004:81). Korrekt nok må meningssubjektivitet forebygges (Habermas 2004:82), men hele vitenskapsforståelsen må løftes opp på det nivået allerede beskrevet gjennom en ny forståelse av *theoria*. Habermas' fjerde tese lyder: *"I den kraft som ligger i selvrefleksjonen er erkjennelse og interesse ett"* (Habermas 2004:84). Gjennom herredømme bygges menneskets identitet, men jeg forstår den da i henhold til en interessesammenheng som knytter subjekt og objekt sammen, og er

forbeholdt selvrefleksjonen alene (Habermas 2004:84). Interessen for myndighet innsees ifølge Habermas *a priori* (Habermas 2004:84). Hvordan forholder dette seg til forrige avsnitt? Det jeg kalte fullendelsen av språket finner jeg hos Habermas med følgende om nettopp språket: "Med dets struktur er myndighet gitt *for oss*" (Habermas 2004:84). Videre sier han: "Den frigjørende erkjennelsesinteresse sikter mot fullbyrdelsen av refleksjon som sådan" (Habermas 2004:84), som leder til den fjerde tese tidligere presentert. Først da ser Habermas det mulig med en reell herredømmefri dialog for alle som kan lede til overensstemmelse, nevnt tidligere i dette kapittelet (5.1.3), fordi individenes myndighet da er realisert (Habermas 2004:84). Denne forstår Habermas som den sokratiske dialog (Habermas 2004:85), og kan således kobles til vitenskapelighet, som i utgangspunktet bygger på nettopp denne. Habermas' visjon vises i hans femte tese: "*Enheten av erkjennelse og interesse står sin prøve i en dialektikk som ut fra de historiske spor etter den undertrykte dialog rekonstruerer det undertrykte*" (Habermas 2004:85). Denne vil jeg se som en frigjøring fra brikkementalitet, som den frigjørende dannelsen. Aktørmentalitet innebærer nettopp viljen til selvrefleksjon som frigjørende (Dale 2005:103f?). Jeg tillegger språket, med utgangspunkt i både Vygotsky og Habermas, en fundamental betydning i menneskets personlighetsdannelsen.

### **5.3.2. De behandlede momentene i lys av frigjørende dannelsen**

Dewey belyser sine teorier, som tidligere nevnt, gjennom det sosiale felt, som jeg sidestiller med den praktiske dimensjon. Han har således ivaretatt dannelsen i sine teorier. Imidlertid finner ikke jeg den frigjørende dimensjon i hans teorier. Dog har han helt korrekt fremhevet språkets betydning, som for øvrig struktureres gjennom selvregulert læring. Derfor så jeg det nødvendig med en fremhevelse av kunstens viktighet. Imidlertid er det språkliggjøringen av kunsten jeg ønsket å understreke gjennom presentasjonen av oppgavens kapittel fire. Forståelse av kunsten ser jeg som en språkliggjøring av den. Imidlertid må ikke dette forstås som ordet alene, for det vil være en begrensning av kunstens egenart. Derimot kan kunsten, brukt riktig, supplere



språket ved å vise utover språket, altså en *theoria* av det uttalte. I den forstand blir dannelsen frigjørende.

Jeg har ment å understreke viktigheten av kritisk refleksjon gjennom oppgavens første kapittel. Rekkefølgen på kapittel to, tre og fire kan i overført betydning bygges på følgende idé, hentet fra Habermas' erkjennelsesinteresser. I hermeneutisk ånd begynner vi i det sosiale felt, i praksisen, her representert i kapittel to. Denne oppfyller også det meningsbærende element. Oppgavens kapittel tre representerer da den tekniske dimensjon, den metodiske utledning, forstått som en empirisk utprøving. Dette ender i den frigjørende dannelsen, eksemplifisert gjennom kunsten behandlet i kapittel fire. Jeg vil også henvise til et interessant likhetstrekk mellom Habermas' tre nivåer slik jeg har forordnet dem, og Vygotskys spiralutvikling som begynner i det sosiale felt, for deretter å bli internalisert, for tilslutt å løftes til et høyere nivå, en erkjennelsespreget frigjøring (2.2.2).

### **5.3.3. Den erkjennende vitenskap som frigjørende dannelsen**

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke tråden tilbake til oppgavens innledning. Fordi pedagogikk omhandler mennesker, kommer man ikke unna dens normative fundament. Som mennesket kan vi ikke unngå vår egen fortolkning og vår egen påvirkning på andre mennesker. Som Skjervheim hevder, kan vi ikke ha en fullstendig tilskuerholdning, fordi ved å være en del av verden er vi alt deltakende, i kraft av å være mennesker (Skjervheim 2001:81ff), også i vitenskapelig sammenheng. Imidlertid kan selvrefleksjonen som mennesker også være vitenskap, ifølge Erling Lars Dales referanse til Habermas. Som behandlet rett før, kan interessedimensjonen fungere frigjørende, dersom den er erkjennelsesrettet. Det vi må unngå er ikke å oppgi vår subjektivitet, men derimot dogmatiske sammenhenger eller ureflekterte bindinger til interesser. Problemet med det tradisjonelle vitenskapssynet er at dannelsesmomentet er fjernet, lik min behandling av det Skjervheim kalte det instrumentalistiske mistak. Vitenskaper om mennesker må ha mennesket i sentrum, og blir ikke uvitenskapelig av den grunn. Kraften i selverkjennelse er at erkjennelse og interesse blir ett. Erkjennelse

som vitenskap, og interesse som deltakende menneske (Dale 2005:103f), men rettet mot å frigjøre seg fra dogmatisk avhengighet. Dogmatikeren lever uselvstendig, fordi han ikke klarer å frembringe kraften som trengs til selvrefleksjon, og dogmatisme er like mye moralsk mangel som manglende teoretisk evne. Vilje til frigjørelse krever intellektuell anstrengelse, en vitenskapelig holdning (Dale 2005:334f). Dermed kan vi se en nær sammenheng mellom vitenskapelighet og dannelses, at utviklingen av *theoria* kan virke dannende. Ifølge Dale ligger dannelsesdimensjonen i at den utviklede kraften og viljen til refleksjon inngår i menneskets selvbestemmelse (Dale 2005:345f).

Dette må ikke forstås som et brudd med den tradisjonelle vitenskapsteorien, men snarere som en kritisk fornyelse av dens teoretiske selvforståelse (Dale 2005:106), kun for å sette rammene rundt hvordan vi på en mest mulig objektiv måte kan oppdra barn med den hensikt at den skal fungere dannende. Det er et poeng både å unngå overkjøring og ettergivenhet. Denne vanskelige balansekunsten fordrer både bevissthet rundt seg selv og mot til å møte barnet på dets premisser i åpen dialog. Således kan et fruktbart syn på vitenskapen etableres, hvor denne kan henge sammen med et menneskesyn hvor den erkjennende subjektivitet blir fremmet. Vitenskap er et forsøk på å beskrive verden, men også en analyseprosess som skal fremme en dypere forståelse. Denne virker igjen tilbake på vår selvforståelse som mennesker. Vår vitenskapelige erkjennelse kan altså knyttes sammen med vår interesse som mennesker.

## OPPSUMMERING

Jeg håper å ha oppnådd min hensikt med oppgaven, nemlig å sette søkelyset på viktigheten av en bevisst holdning til seg selv og omverdenen. Oppsummerende har jeg problematisert hvilken innvirkning det jeg har oppfattet som vitenskapelig determinisme har hatt på vår selvforståelse, med fatal ansvarsfraskrivelse som

konsekvens. Derneft har jeg sett det som en mulighet med en anerkjennelse av vår fundamentale sosialitet, for å etablere en grunnleggende respekt for hverandres subjektivitet. Dette forutsetter at momenter i barnets utvikling vektlegges, konkretisert gjennom bruken av selvregulert læring og kunst i utdanningen, for at dette igjen forhåpentligvis kan fremme en kritisk refleksjon som gjennomsyrrer morgendagens samfunn. Ved å betone språkets potensial i menneskets selvutvikling og samhandling har jeg påpekt muligheten for individets frigjørende dannelse, som jeg vil hevde igjen vil ha en positiv virkning på samfunnet dersom det gjennomsyres av denne holdningen.

## KILDEHENVISNINGER

- Adorno, T.W. (1972): "Oppdragelse etter Auschwitz". I: Qvale, Per (red.) (1972): *Kritikk og krise i pedagogikken – 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz*. Oslo, Pax forlag.
- Alvesson, M. & K. Sköldberg (1994): *Tolkning och reflektion – Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund, Studentlitteratur.
- Andersen, H. & L.B. Kaspersen (red.) (2000): *Klassisk og moderne samfundsteori*. København, Hans Reitzels Forlag.
- Bibelen – det gamle og det nye testamente, Den Hellige Skrift (1993), 1. utg. 1978. Det Norske Bibelselskap.
- Bruner, J. (1997): *Utdanningskultur og læring*. Oslo, Ad Notam Gyldendal. Originalens tittel (1996): "The Culture of Education". Harvard University Press.
- Bråten, I. (2002): "Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv". I: Bråten, Ivar (red.) (2002): *Læring – i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Bråten, I. (red.) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo, Cappelen Akademisk Forlag.
- Caplex (2006): *Entartete Kunst*.  
<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9309374>, (29.05.2006)
- Dale, E.L. (red.) (2001): *Om utdanning – Klassiske tekster*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag.
- Dale, E.L. (1986): *Oppdragelse fri fra "mor" og "far" – Pedagogikkens grunnlag i det moderne samfunn*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag A/S.
- Dale, E.L. (1992): *Pedagogikk og samfunnsforandring 2 – Om betingelsene for en frigjørende pedagogikk*. Oslo, Ad Notam Gyldendal A/S.
- Dale, E.L. (2005): *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo, Abstrakt forlag.

- Dale, E.L. (2006): *Oppdragelse i det refleksivt moderne*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Dale, E.L. & J.I. Wærness (2006): *Vurdering og læring – i en elevaktiv skole*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1985): *Democracy and Education, 1916*. The Middle Works, 1899-1924, Volume 9. Carbondale and Edwardsville, Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. (1997): *Experience & Education*. New York, Touchstone Edition. 1. ed. 1938 Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2001a): "Utdannelse som konservativ og progressiv". I: Dale (red.) (2001).
- Dewey, J. (2001b): "Erfaring og tenkning". I: Dale (red.) (2001).
- Dewey, J. (2001c): "Planmessig ordning av lærestoffet". I: Dale (red.) (2001).
- Ende, M. (1988): *Den uendelige historie*. Oslo, Ex Libris Forlag A/S, 1. utg. 1979. Originalens tittel: "Die unendliche Geschichte", Portugal, Sociedade Industrial Gráfica, Lda.
- Freud, S. (1992): *Ubehaget i kulturen*. Oslo, Cappelens Forlag.
- Habermas, J. (1995): "Tre normative demokratimodeller: om begrepet deliberativ politikk". I: Eriksen O. (red.) (1995): *Deliberativ politikk – demokrati i teori og praksis*. Tano Forlag.
- Habermas, J. (1998): *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg, Aalborg Universitetsforlag. Originaltittel (1981): "Theorie des kommunikativen Handlens, Bd. 1-2". Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2004): "Erkjennelse og interesse". I: *Pedagogikk – Master. PED4000 Pedagogikk som forskningsdisiplin, Høst 2004*. Oslo, Unipub kompendier. Hentet fra: Krogh, T. (red.) (1969): *Vitenskap som ideologi*. Gyldendal.
- Hellesnes, J. (2004): *Illusjon?* Oslo, Det Norske Samlaget.

- Hellesnes, J. (2005): "Om å motverke destruksjonen av danninga". I: *Bedre skole nr. 1 – 2005. Tidsskrift for lærere og skoledere*. Oslo, Utdanningsakademiet.
- Illeris, K. (1981): *Modkvalificeringens pædagogik*. København: Unge pædagoger. Fra Dale (red.) (2001).
- Jackson, T., J. Mackenzie & S.E. Hobfoll (2000): "Communal Aspects of Self-Regulation". I: Boekaerts, M., P.R. Pintrich & M. Zeidner (ed.) (2000): *Handbook of Self-Regulation*. San Diego, Academic Press.
- Lund, T. (red.) (2002): *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo, Unipub forlag.
- Martin, L.H. (1987): *Hellenistic Religions – An Introduction*. New York, Oxford University Press.
- Miller, P.H. (1997): *Theories of Developmental Psychology*. 3<sup>rd</sup> Edition. New York, W.H. Freeman and Company. 1<sup>st</sup> Ed. 1983.
- Mollenhauer, K. (2002): *Glemte sammenhenger – Om kultur og oppdragelse*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag, 1. utg. 1996. Originalens tittel (1983): "Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung". München, Juventa Verlag.
- Nygård, R. (2003): *Aktør eller brikke? – om menneskers selvforståelse*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS 1993.
- Popper, K.R. (1963): *Conjectures and Refutations – The Growth of Scientific Knowledge*. London, Routledge & Kegan Paul plc.
- Rasmussen, T. & E. Thomassen (2000): *Kristendommen – En historisk innføring*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Rosenthal, R. & L. Jacobson (1968): *Pygmalion in the classroom – Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York, Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Sartre, J.P. (1948): *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo, J. W. Cappelens Forlag. Originalens tittel (1946): "L'Existentialisme est un humanisme". Paris, Les Editions Nagel.
- Sartre, J.P. (1972): *The Psychology of Imagination*. London, Methuen & Co Ltd. Originalens tittel (1940): "L'Imaginaire". Éditions Gallimard.

- Sartre, J.P. (1993): *Væren og intet – i utvalg*. Oslo, Pax Forlag A/S. Originalens tittel (1943): "L'etre et le néant". Editions Gallimard.
- Skjervheim, H. (2001): *Deltakar og tilskodar – og andre essays*. Oslo, Idé og tanke Aschehoug, 1. utg 1996.
- Smith, L. & S.E. Ulvund (1999): *Spedbarnsaldere – Revidert og utvidet utgave*. Oslo, Universitetsforlaget, 1. utg. 1991.
- Tranøy, K.E. (1986): *Vitenskapen – samfunnsmakt og livsform*. Oslo, Universitetsforlaget AS.
- Vygotskij, L.S. (2001): *Tenkning og tale*. Oslo, Gyldendal Norsk Forlag AS. Originalens tittel (1986): "Thought and Language" (translation of Myshlenie i rech'). The Massachusetts Institute of Technology.
- Vygotsky, L.S. (1971): *The Psychology of Art*. Cambridge, Massachusetts, and London, England, The M.I.T. Press. Originalens tittel: "Psikhologija Iskusstva".
- Vygotsky, L.S. (1978): *Mind in Society – The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Massachusetts, London, England, Harvard University Press.
- Vygotsky, L.S. (2001a): "Internalisering av høyere psykologiske funksjoner". Oversatt fra Vygotsky (1978): *Mind in Society*. I: Dale (red.) (2001).
- Vygotsky, L.S. (2001b): "Interaksjon mellom læring og utvikling". Oversatt fra Vygotsky (1978): *Mind in Society*. I: Dale (red.) (2001).
- Wikipedia (2006a): *Katarsis*. <http://no.wikipedia.org/wiki/Katarsis>, (29.05.2006)
- Wikipedia (2006b): *Entartete Kunst*. [http://de.wikipedia.org/wiki/Entartete\\_Kunst](http://de.wikipedia.org/wiki/Entartete_Kunst), (29.05.2006)
- Wikipedia (2006c): *Prokofiev*. [http://no.wikipedia.org/wiki/Sergei\\_Prokofiev](http://no.wikipedia.org/wiki/Sergei_Prokofiev), (29.05.2006)
- Wikipedia (2006d): *Stalin*. <http://no.wikipedia.org/wiki/Stalin>, (29.05.2006)
- Wikipedia (2006e): *Theoria*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Theoria>, (29.05.2006)
- Wikipedia (2006f): *Ethos*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Ethos>, (29.05.2006)

- Wikipedia (2006g): *Kosmos*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Kosmos>, (29.05.2006)
- Wikipedia (2006h): *Mimesis*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Mimesis>, (29.05.2006)
- Wikipedia (2006i): *Logos*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Logos>, (29.05.2006)
- Wood, D., J.S. Bruner & G. Ross (1976): "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17 (1976): 89-100. Her referert fra Bruner (1997), side 211, kap.6, note 2.